Marit Mjøs, Siv Hillesøy, Vegard Moen
og Stein Erik Ohna (red.)

Kompetanse for inkluderende praksis

Et innovasjonsprosjekt om samarbeid mellom barnehage/skole og PP-tjenesten



CAPPELEN DAMM AKADEMISK

Kompetanse for inkluderende praksis

Marit Mjøs, Siv Hillesøy, Vegard Moen og
Stein Erik Ohna (red.)

Kompetanse for inkluderende praksis

ET INNOVASJONSPROSJEKT OM SAMARBEID MELLOM BARNEHAGE/SKOLE OG PP-TJENESTEN

CAPPELEN DAMM AKADEMISK

ISBN trykt bok: 978-82-02-79483-5
ISBN PDF: 978-82-02-73881-5
ISBN EPUB: 978-82-02-79480-4
ISBN HTML: 978-82-02-79481-1
ISBN XML: 978-82-02-79482-8
DOI: https://doi.org/10.23865/noasp.186

Omslagsdesign: Cappelen Damm

Dette er en fagfellevurdert antologi.

Cappelen Damm Akademisk/NOASP
noasp@cappelendamm.no

Innhold

Forord

Eiere og ledere av barnehage, skole og PP-tjeneste vil alltid være på jakt etter å gjøre ting bedre for å sikre kvalitet i tjenestene. I den sammenheng er det viktig å styrke samarbeidet i «laget rundt barna og elevene», slik at aktørene i fellesskap skal kunne utvikle kompetanse for en mer inkluderende praksis. Dette er sentralt i den siste nasjonale satsingen på lokal kompetanseutvikling: *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis* (heretter Kompetanseløftet). SUKIP-prosjektet har hatt et slikt fokus. Når Randaberg kommune har vært både prosjekteier og aktiv deltaker i dette prosjektet de siste årene, ser vi det slik at kommunen er godt i gang med det utviklingsarbeidet som forventes innenfor Kompetanseløftet. Formålet med dette forordet er derfor å peke på hvorfor og hvordan erfaringene fra SUKIP er spesielt aktuelle, sett fra kommunens perspektiv.

Kompetanseløftet er – på samme måte som SUKIP – basert på en partnerskapsmodell mellom forskere og praksisfelt, noe som innebærer både muligheter og utfordringer. For at et slikt samarbeid skal styrke lokalt utviklingsarbeid og bidra til gjensidig læring mellom forskere og praktikere, vil det være en forutsetning å etablere en relasjon preget av gjensidig respekt. Forskere og praktikere besitter ulik kompetanse, og det er ønskelig at man i samarbeidet ser forskningsbasert og erfaringsbasert kompetanse som likeverdige bidrag til lokalt utviklingsarbeid. Dette stiller krav til gode kommunikative prosesser, noe begge parter må ta ansvar for.

I SUKIP-prosjektet har kommunene hatt egne kommunale prosjektledere, som både har deltatt aktivt i forskergruppen og hatt ansvar for å koordinere de kommunale innovasjonsprosessene. Dette har vi opplevd som en suksessfaktor på flere måter. Det har bidratt til å fjerne det tradisjonelle forholdet mellom forskere og praktikere ved å støtte en likeverdig relasjon mellom partnerne, og det har bidratt til å gjøre den forskningsbaserte kompetansen relevant innenfor kommunens kontekst. Samtidig

har det vært en styrke å ha en øremerket ressurs til å drive et lokalt innovasjonsarbeid, noe vi faktisk har lyktes med til tross for pandemi og mer tradisjonelle utfordringer med sykefravær og utskifting av personell. I forbindelse med Kompetanseløftet vil vi derfor anbefale andre kommuner å øremerke både ressurser og kompetanse på denne måten. Fra eiernivå må man dessuten være innstilt på å følge opp prosessene som iverksettes, slik at kommunen reelt sett kan både styre og «eie» de lokale endringsprosessene innenfor et samarbeid med forskere.

Grepet med en slik kommunal prosjektleder har også gjort at forskningsbasert innovasjonskompetanse blir værende i kommunen etter at samarbeidet med forskerne er avsluttet. Dette vil være av betydning, ettersom all endring tar tid, og man følgelig må ha et langtidsperspektiv på de prosessene man igangsetter. Deltakelse i SUKIP-prosjektet bekrefter denne påstanden. Ved prosjektslutt kan man sett fra kommunens ståsted primært oppsummere og analysere endringsprosessene som så langt er gjennomført for å kunne bruke det som grunnlag for å justere, videreføre og eventuelt utvide pågående innovasjonsarbeid. Kommunen har imidlertid mange erfaringer – på godt og vondt – å bygge videre på.

Vi mener samtidig det er riktig å nevne at SUKIP har vært et krevende samarbeidsprosjekt. Det å stå om eier av et NFR-støttet innovasjonsprosjekt er i seg selv utfordrende. Samtidig er det jo slik Kompetanseløftet er tenkt; kommuner og UH-sektor vil få økonomisk statlig støtte til å drive lokalt utviklingsarbeid, men det er samtidig kommunene som skal sitte i førersetet. Vår erfaring er dessuten at man gjennom et partnerskapssamarbeid med forskere utfordrer både ledere og medarbeidere på enhetsnivå i kommunene. De må involveres hvis «kompetansen skal komme nærmere barna og elevene», og det følger av styringsretten at medarbeidere må delta i de utviklingsprosjektene som vedtas på enhets- eller kommunenivå. Men når forskere entrer banen, må man også ta andre hensyn. Siden deltakelse i forskning skal være basert på frivillig informert samtykke, må alle aktørene i utgangspunktet kunne reservere seg. Dette innebærer klare dilemma og spenninger, slik vi også har sett i SUKIP-prosjektet. Særlig når innovasjonene handler om det faglige arbeidet som gjøres i barnehage og skole, og man dermed kommer tett på den enkelte fagpersons verdisyn og praksisteorier. Samtidig som det

er nødvendig å gå inn på slike spørsmål i forbindelse med praksisutvikling, stiller dette krav til stor ydmykhet både fra ledere i kommunene og, ikke minst, fra deltakende forskere. I SUKIP-prosjektet har det vært en tilleggsutfordring at man ikke kan garantere deltakerne full anonymitet, slik forskning vanligvis gjør.

Til slutt vil vi derfor gi uttrykk for både respekt og takknemlighet overfor egne medarbeidere som ved sitt mot har gjort deltakelse i SUKIP mulig. Vi vil også takke for den samarbeidsviljen som både egne medarbeidere og forskere har vist, og som har gjort deltakelsen til en fruktbar erfaring.

Randaberg kommune, desember 2022
Jenny Nilssen (oppvekstsjef før august 2020) og
Petter Hagen (oppvekstsjef fra august 2020)

Om SUKIP-prosjektet og antologien – en introduksjon

Marit Mjøs
Førsteamanuensis, NLA Høgskolen

Denne antologien utgjør hovedrapporten etter SUKIP-prosjektet, et innovasjonsprosjekt som er gjennomført i to ulike kommuner i perioden 2019–2022. Akronymet SUKIP står for *Samarbeid om utvikling av kompetanse for inkluderende praksis.* Prosjektet fikk støtte fra Norges forskningsråd innenfor FINNUT-programmet på bakgrunn av et allerede etablert samarbeid mellom to kommuner og forskere fra NLA Høgskolen, Universitetet i Stavanger og Statped. Begge kommunene (Randaberg og en bydel i Bergen) er representert med PP-tjenesten og en utvalgt barnehage og skole. Randaberg kommune er prosjekteier, mens NLA Høgskolen har ledet prosjektet på kommunens vegne i samarbeid med øvrige forskere. Formålet med prosjektet har vært å utforske og etablere nye innovative samarbeidsformer mellom PP-tjenesten og barnehage/skole med sikte på inkluderende praksis. Det overordnede forskningsspørsmålet har vært hvordan man kan realisere et innovativt samarbeid på kommunalt nivå som gjør det mulig å utvikle kompetanse for inkluderende praksis i barnehage og skole. Med fokus på en ny infrastruktur for samarbeid mellom PP-tjenesten og barnehage/skole, handler dette om hvordan det samarbeides, hvem som deltar, hva det samarbeides om, og hvordan slikt samarbeid er koplet til øvrig utviklingsarbeid og til kommunens ordinære styringsstrukturer i opplæringssektoren.

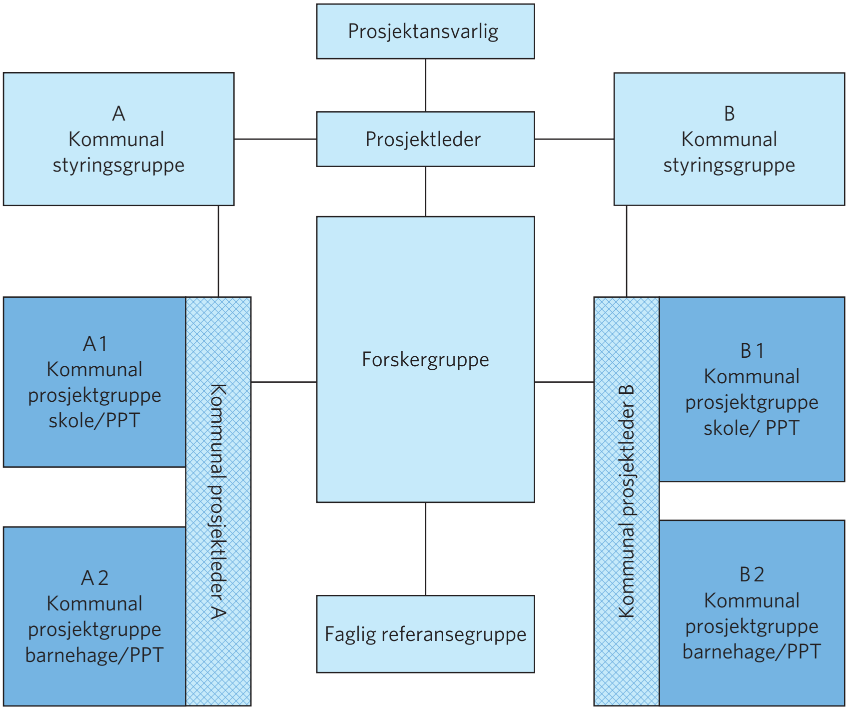
Sitering: Mjøs, M. (2023). Om SUKIP-prosjektet og antologien – en introduksjon. I M. Mjøs, S. Hillesøy, V. Moen og S. E. Ohna (red.), *Kompetanse for inkluderende praksis. Et innovasjonsprosjekt om samarbeid mellom barnehage/skole og PP-tjenesten* (Kap. 0, s. 11–21). Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.186.ch0

Forskningsstrategi og metode

Forskergruppen inviterte to kommuner til deltakelse i prosjektet. Siden prosjektet forutsatte deltakelse fra PP-tjenesten, gikk invitasjonen via kommunenes PP-tjeneste. Deretter valgte kommunene selv en skole og en barnehage til deltakelse. Ut fra dette er SUKIP-prosjektet organisert som en casestudie (Merriam, 1994). Det er i samsvar med tilrådinger for forskning om samarbeid mellom PP-tjeneste og skole, der det pekes på behov for både innovative studier knyttet til organiseringsformer og for forskning på aktuell praksis gjennom casestudier (Moen et al., 2018). De to kommunene utgjør hvert sitt hovedcase som igjen består av flere analyseenheter – et såkalt *embedded design* (Yin, 2014). Dette gjør det mulig å studere kompleksiteten som eksisterer i praksisfeltet i forhold til inkluderende praksis. I SUKIP-prosjektet har samarbeidet mellom PP-tjenesten og barnehage/skole imidlertid vært det sentrale fenomenet som er studert. Samarbeidet mellom PP-tjenesten og en utvalgt barnehage utgjør en sentral analyseenhet i hver kommune, det samme gjelder samarbeidet mellom PP-tjenesten og en utvalgt skole. Disse er studert både hver for seg og i sammenheng. Avhengig av kommunenes prioriteringer og utforming av delprosjekt, har også samarbeidet omfattet andre aktører. I tillegg er de ulike analyseenhetene sett på tvers av kommunene og i lys av hvert hovedcase, altså som del av den aktuelle kommunale konteksten.

Organisering av SUKIP-prosjektet

Rent konkret er prosjektet organisert kommunevis, med en styringsgruppe og to prosjektgrupper i hver kommune (figur 1). Prosjektgruppene er knyttet til hvert sitt delprosjekt (ett for barnehage og ett for skole), som kommunene selv har utformet. En kommunal prosjektleder i hver kommune har lagt til rette for og fulgt opp innovasjonsarbeidet lokalt. I tillegg har disse som deltakere i forskergruppen fungert som bindeledd mellom forskere og praktikere, ved både å støtte fortolkningen av datamaterialet og bidra til å kontekstualisere aktuell forskning. Den samlede forskergruppen har også hatt støtte i en faglig referansegruppe bestående av professor emeritus Peder Haug ved Høgskulen i Volda og to forskere



Figur 1. Organisering av SUKIP-prosjektet

med erfaring fra innovasjonsforskning knyttet til inkluderende praksis i henholdsvis Danmark, ved lektor Lotte Hedegaard-Sørensen, og i Sverige ved dosent Daniel Östlund.

Prosjektkommunene

Prosjektkommunene har altså begge hatt en kommunal prosjektleder i femti prosent stilling, og de valgte selv hvordan denne funksjonen skulle fylles. Det ble lagt vekt på å velge personer med legitimitet blant kommunens ansatte i sektoren og god kunnskap om kommunen som organisasjon, i tillegg til nødvendig faglig bakgrunn for å kunne bidra aktivt i et innovasjonsarbeid. Begge prosjektlederne er rekruttert fra kommunens PP-tjeneste, og har dermed hatt både PPT-oppgaver og «PPT-hatt» på seg i den andre delen av sin stilling. I et prosjekt som handler om samarbeid

mellom PP-tjenesten og barnehage/skole, har dette naturligvis medført en dobbeltrolle i ulike sammenhenger.

Bortsett fra dette er de to prosjektkommunene først og fremst ulike. Den ene kommunen har 11 000 innbyggere, vel 1 500 elever i grunnskolen og 600–700 barn i barnehage. Kommunen har organisert seg med tre skoler (1.–10. klasse) og ti barnehager, hvorav seks er kommunale. Her ble PP-tjenesten fra 2020 endret fra å være en interkommunal tjeneste med eget styre til en kommunal tjeneste. Både barnehager, skoler, PP-tjeneste og den spesialpedagogiske støttetjenesten for barnehagene er underlagt kommunens oppvekstsjef.

Den andre kommunen har deltatt med en bydel med vel 30 000 elever i grunnskolen og mer enn 10 000 barnehagebarn. Den deltakende by-delen har egen PP-tjeneste og en egen enhet for spesialpedagogiske støttetjenester for barnehagene. Enheten betjener til sammen 20 skoler og 60 barnehager. PP-tjenesten og enhet for spesialpedagogiske støttetjenester er underlagt samme leder som sorterer under en egen etatsleder, samtidig som skolene og barnehagene er underlagt hver sin områdeleder som igjen hører til i hver sin kommunale etat. Dette innebærer en delt styringsstruktur i sektoren, der ledelse og styring av allmennpedagogiske spørsmål og generell kompetanse- og organisasjonsutvikling på kommunalt nivå er atskilt fra spesialpedagogiske spørsmål.

Gjennomføringen av prosjektet

Etter tildeling av midler fra Norges forskningsråd (NFR) sommeren 2019 fikk prosjektsamarbeidet som hadde pågått fra 2018 status som et forprosjekt. Det hadde rommet en innledende kartleggingsfase, som besto av dokumentanalyse, (gruppe)intervjuer med sentrale aktører og spørreskjema til alle ansatte i deltakende enheter. Forskernes tilbakemeldinger fra denne kartleggingen med påfølgende refleksjonsspørsmål ble et sentralt utgangspunkt for kommunenes utforming av innovasjoner. Kommunene var kommet ulikt i gang med disse før tildelingen fra NFR med påfølgende klarere formalisering og organisering av prosjektet. Dette prosjektorganisatoriske arbeidet ble gjennomført høsten 2019, parallelt med planlegging av strategi for datainnsamling som ble iverksatt fra

nyttår 2020. For flere av de involverte aktørene ble nok dette opplevd som en form for omstart og i varierende grad en endring av igangsatte innovasjonstiltak. I den ene kommunen ble det fra 2020 av ulike grunner valgt ny prosjektskole, som da gjennomførte den statuskartleggingen som de øvrige enhetene tidligere hadde gjennomført.

Årene 2020 og 2021 har utgjort selve innovasjonsfasen i prosjektet. Forskerne har i hele denne fasen fulgt de møtene som har vært kjernen i innovasjonene, både ved observasjon og tidvis aktiv deltakelse. Det er lydopptak fra alle møtene og fra en rekke intervjuer, også de møtene og intervjuene som på grunn av koronarestriksjoner ble gjennomført digitalt. Transkripsjonene fra disse lydopptakene etter møtene (totalt 78) og oppfølgende intervjuer med forskjellige aktører på ulike tidspunkt (totalt 42) utgjør til sammen det sentrale datamaterialet fra prosjektet. Ut over dette foreligger det notater, samt sakspapirer og referater fra møtene i de kommunale styringsgruppene.

I mars 2020 ble Norge stengt ned på grunn av covid-19-pandemien. Både pandemien og pandemitiltakene for barnehager og skoler gjennom årene 2020 og 2021 har naturligvis påvirket gjennomføringen av de konkrete innovasjonstiltakene for samme tidsperiode. I en av kommunene ble også sentrale personer på opplæringssektoren for en periode omdirigert til andre presserende koronarelaterte oppgaver. SUKIP-prosjektet er likevel gjennomført innenfor planlagt tidsperiode, og det har vært interessant å registrere hvordan de deltakende enhetene i ulik grad tross alt har maktet å drive innovasjonsarbeidet. Noen planlagte møter er avlyst, og enkelte delprosjekt er av pandemigrunner ikke kommet så langt som ønskelig. Ved å gjennomføre møtene digitalt, har allikevel tre av de fire delprosjektene fulgt opprinnelig framdriftsplan omtrent uendret. Hvordan og i hvilken grad digitale løsninger har påvirket innovasjonene, er imidlertid spørsmål som blir berørt i flere av antologikapitlene.

I tillegg til pandemirestriksjonene har begge kommunene måttet forholde seg til mer kjente utfordringer i praksisfeltet: sentrale aktører blir syke og i perioder til og med langtidssykemeldt, samtidig som nøkkelpersoner slutter og nye kommer til. I begge kommunene er personer i ledende stillinger skiftet ut både på kommunalt nivå og på enhetsnivå. En av skolene har hatt tre ulike rektorer i løpet av prosjektperioden, og i en

av barnehagene har det vært styrerskifte tre ganger. På denne måten har mange ledere «arvet» et pågående utviklingsarbeid, med de utfordringer det har gitt både for dem selv, for de kommunale prosjektlederne, for forskergruppen og, ikke minst, for stabilitet og framdrift i delprosjektene.

Innholdet i antologien

Denne antologien presenterer og drøfter både resultater og ulike perspektiv på prosesser og erfaringer fra SUKIP-prosjektet. På bakgrunn av et rikholdig datamateriale holder vi fram både suksessfaktorer og utfordringer fra dette innovasjonsprosjektet. Samtidig må det understrekes at det kun er snakk om et utvalg fra et så komplekst prosjekt. Utvalget utgjør imidlertid et bredt bilde av erfaringer og problemstillinger som har utkrystallisert seg under prosessen og i forbindelse med avslutningen av prosjektet.

I kapittel 1, *SUKIP-prosjektet og aktuelle utdanningspolitiske føringer*, presenterer og drøfter Marit Mjøs og Kristian Øen prosjektets forskningsstrategi i lys av nasjonale strategier for lokal kompetanse- og kvalitetsutvikling. Lokal styring og forankring er et viktig prinsipp innenfor gjeldende nasjonale føringer for kompetanseutvikling i barnehage, skole og PP-tjeneste, samtidig som det skal gjennomføres i et partnerskap mellom forskere og praktikere. Forfatterne presenterer i tillegg ulike forståelser av og tilnærminger til begrepet inkludering og inkluderende praksis og drøfter hvordan forskere og praksisfelt kan forholde seg til dette i et samarbeid om utvikling av lokal praksis. Når utvikling av inkluderende praksis utfordrer det samlede pedagogiske tilbudet i barnehage og skole, slik at det allmennpedagogiske og spesialpedagogiske sees i sammenheng, gir det bestemte forutsetninger for samarbeidet mellom PP-tjeneste og barnehage/skole. Kapitlet viser på et overordnet nivå til flere av de erfaringene fra SUKIP-prosjektet som blir mer konkret presentert og drøftet i andre kapitler i antologien.

Kapittel 2, *Partnerskap mellom forskere og praktikere som innovasjonsstrategi – et utfordrende mulighetsrom*, handler om konkrete erfaringer knyttet til prosessene i de ulike fasene i et innovasjonsprosjekt som gjennomføres i samarbeid mellom forskere og praktikere. Her presenterer

Kristian Øen og Marit Mjøs hvordan datamaterialet i SUKIP-prosjektet viser at et slikt samarbeid eller partnerskap er utfordrende for begge parter. Utfordringene varierer dessuten mellom de ulike fasene i et innovasjonsprosjekt, og de er av ulik kategori, ikke minst etiske. Samtidig holder forfatterne fram potensialet som ligger i dette partnerskapet, men også hva det synes å kreve av partnerne om disse mulighetene skal bli utnyttet. Siden dette er et partnerskap som kreves innenfor alle de nasjonale strategiene for lokal kompetanseutvikling på utdanningssektoren, vil erfaringene være aktuelle og relevante for både forskere og praksisfelt.

I kapittel 3, med tittelen *Inkluderende praksis i barnehage og skole – erfaringer fra SUKIP-prosjektet,* presenteres konkrete erfaringer fra to av delprosjektene i SUKIP. Stein Erik Ohna og Marit Mjøs viser her at utformingen av disse delprosjektene er basert på hvordan man i den aktuelle barnehagen og skolen forstår inkludering og inkluderende praksis. At dette fører til forskjellige valg når det gjelder hva som er i fokus, gjenspeiles i delprosjektene. I dette kapitlet brukes barnehagen i den ene kommunen og skolen i den andre kommunen som case. Kapitlet belyser slik hvordan inkluderende praksis kommer til uttrykk i to ulike innovasjonstiltak, og forfatterne drøfter hvordan inkluderende praksis kan forstås som kvalitet i henholdsvis en barnehage- og en skolekontekst.

Kapitlene 4 og 5 tar utgangspunkt i hvert av de to barnehageprosjektene i SUKIP. I kapittel 4, *Månedsmøte som arena for gjensidig profesjonslæring for barnehage og PP-tjeneste,* presenterer Stein Erik Ohna og Siv Hillesøy erfaringer fra ett konkret samarbeidsmøte mellom barnehagen, PP-tjenesten og enhet for spesialpedagogisk støtte i en av prosjektbarnehagene. Forfatterne belyser hvordan deltakelse i samarbeidsmøter kan bidra til gjensidig profesjonslæring hos deltakerne. Samarbeidsmøtet er utviklet innenfor rammen av en allerede etablert møtearena i barnehagen. Illustrert med en indre og en ytre syklus for samarbeid framstår dette som en bærekraftig infrastruktur for samarbeid mellom PP-tjenesten og barnehagen. Forfatterne går konkret inn i dialogen som finner sted i møtet, og viser hvordan aktørene samarbeider på måter som synes å gi gjensidig læring og potensial for praksisutvikling.

I den andre barnehagen i SUKIP-prosjektet førte covid-19-pandemien til at de aktivitetene som var planlagt våren 2020 ikke kunne gjennomføres.

I kapittel 5, *«Det er i motbakke det går oppover» – innovasjonsledelse i motgangstider*, viser Siv Hillesøy og Marion Stava Bjørgan hvilken betydning innovasjonsledelse har når det oppstår en situasjon som skaper brudd i framdriften i et prosjekt. Her belyses hvordan en prosjektgruppe som ble etablert ved oppstarten av prosjektet tar grep om prosessene og gjør de nødvendige endringene for å sikre framdrift. Erfaringene viser at gode relasjoner og samhandling i prosjektgruppen er avgjørende for å forhindre at uforutsette hendelser fører til at innovasjonsarbeid kjører seg fast eller stopper opp, og forfatterne drøfter hvilke aspekter ved samhandlingen som synes sentrale for å sikre framdrift i innovasjonsprosessen.

Kapitlene 6 og 7 tar på tilsvarende måte utgangspunkt i hvert av de to skoleprosjektene. I kapittel 6, *Ledelsens rolle for utvikling av inkluderende praksis – en casestudie,* retter Marit Mjøs og Vegard Moen spesielt oppmerksometen mot skoleledelsen. Den ene skolen brukes som case, og forfatterne viser hvordan ledelsen på denne skolen har valgt å organisere, styre og støtte skolens samlede innovasjonsarbeid i samarbeid med PP-tjenesten. Med utgangspunkt i erfaringene fra denne skolen drøfter forfatterne hvilken betydning skolens ledelse har for etablering av et profesjonelt læringsfellesskap for utvikling av inkluderende praksis, og for håndtering av aktuelle utfordringer i denne sammenheng.

Kapittel 7 er kalt *Kompetanseutviklende samarbeid mellom skole og PP-tjeneste: et spørsmål om møtekoreografi?* og handler om organisering og strukturering av de konkrete møtene som utgjør kjernen i delprosjektene i SUKIP. Vegard Moen og Marit Mjøs bruker her den andre prosjektskolen som case, og skriver om møtekoreografien forstått som både møtene, sammenhengen mellom møtene og aktivitetene mellom møtene. I lys av forskning om profesjonelle læringsfellesskap drøfter forfatterne hvordan møtekoreografien synes å påvirke muligheten for utvikling av et gjensidig lærende fellesskap mellom skole og PP-tjeneste.

Kapitlene 8 og 9 handler eksplisitt om PP-tjenesten. Det følger av formålet med SUKIP-prosjektet at en ny infrastruktur for samarbeid skal kunne bidra til kompetanse- og praksisutvikling både i barnehage/skole og i PP-tjenesten. Når delprosjektene utgjøres av møter som helt konkret knyttes til en konkret barnehage/skole, og barnehagen/skolen dermed i stor grad definerer og utformer prosjektet, undersøker Vegard

Moen, Stein Erik Ohna og Simona Jonassen hvorvidt og hvordan deltakelse i disse møtene også kan fungere utviklende for PP-tjenesten. Dette utgjør den sentrale problemstillingen i kapittel 8, *Kompetanseutvikling i PP-tjenesten gjennom deltakelse i profesjonsfaglig samarbeid med skolen: et samarbeid i krysspress*. Ved hjelp av erfaringer fra ett av skoleprosjektene i SUKIP drøfter forfatterne hvordan samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten og organiseringen av dette samarbeidet bidro til kompetanseutvikling i PP-tjenesten.

Kapittel 9, med tittelen *«Jo mere vi er sammen» – hvordan barnehagens støttetjenester kan komme tettere på for å styrke inkluderende praksis*, har PP-tjenesten selv som utgangspunkt. Forfatterne Marion Stava Bjørgan, Christine Holtar Arnholt og Anne Martens Meyer representerer her PP-tjenesten og den spesialpedagogiske støttetjenesten for barnehagene. I dette kapitlet presenterer og drøfter de hvordan PP-tjenesten og støttetjenesten i samarbeid har brukt erfaringene fra ett av barnehageprosjektene i SUKIP som utgangspunkt for et eget innovasjonsprosjekt med mål om å komme tettere på barnehager for å styrke inkluderende praksis, i tråd med forventningene i Meld. St. 6 (2019–2020) *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*.

Kapittel 10 har tittelen *Kommunal styring og ledelse av en forskningsstøttet innovasjon for utvikling av inkluderende praksis*. Her løftes blikket til kommunenivået. Marit Mjøs, Vegard Moen og Kristian Øen tar utgangspunkt i erfaringer fra to forskjellige kommuner og drøfter hvordan kommunen kan styre et innovasjonsarbeid som skjer i samarbeid med forskere når målet er å styrke inkluderende praksis i barnehage og skole. I lys av teorier om nettverksstyring drøfter forfatterne hva som synes å ha preget kommunenes styring og ledelse av innovasjonene i SUKIP, hvilke muligheter og utfordringer som ligger i denne formen for ledelse og styring av lokal praksisutvikling, samt hvilke kommunale faktorer som synes å påvirke videreutviklingen av samarbeidet mellom barnehage/skole og PP-tjeneste om inkluderende praksis.

Når prinsippet om partnerskap mellom forskere og praktikere har til hensikt å påvirke både praksis, forskning og UH-sektorens utdanningstilbud, vil det i et prosjekt som SUKIP være naturlig å rette blikket spesifikt også mot utdanning og forskning i ett av kapitlene i antologien. Det

gjør Stein Erik Ohna og Vegard Moen i kapittel 11, kalt *Masterforum som arena for veiledning og profesjonsfaglig samarbeid – erfaringer fra SUKIP*. Med utgangspunkt i noen erfaringer som er gjort når i alt åtte studenter har gjennomført sine masterprosjekt i tilknytning til SUKIP, drøfter de i dette kapitlet hvordan samarbeidet mellom masterstudentene og forskerne i SUKIP har bidratt til utvikling av masteroppgaver. De viser også hvordan et etablert masterforum har bidratt til å binde sammen arbeidet i veilederfellesskapet på universitetet med det profesjonsfaglige arbeidet i SUKIP.

De siste kapitlene i antologien er bidrag fra den faglige referansegruppen som har vært tilknyttet SUKIP. I kapittel 12, *Inklusionsudviklende samarbejde med elever: erfaringer fra et Erasmus-prosjekt,* presenterer Lotte Hedegaard-Sørensen danske erfaringer fra et europeisk prosjekt om inkluderende praksis. Mens SUKIP utelukkende har forholdt seg til de voksne og støtteapparatet rundt barn og unge, presenteres her erfaringer fra et prosjekt der elevenes stemme og elevenes samarbeid med de voksne om inkluderende praksis er det sentrale. Slik utgjør denne teksten et spennende og viktig supplement til SUKIP-erfaringene.

Kapittel 13 er kalt antologiens etterord. Her tar Peder Haug et metaperspektiv på SUKIP og drøfter det han ser som prosjektets hovederfaringer og -utfordringer i en tekst med tittelen *Å skape inkluderande barnehage og skule*. Han plasserer SUKIP-prosjektet i den samtidige diskursen om inkluderende opplæring ved å vise til de lange linjene i utdanningspolitiske føringer for inkludering og inkluderende praksis i barnehage og skole. Samtidig drøfter han SUKIPs innovasjonsstrategi i lys av forskning om tidligere innovasjoner med sikte på implementering av disse føringene. Han holder fram som et vedvarende og sentralt dilemma at de politiske føringene og ambisjonene synes uklare, og at støtten fra nasjonalt hold stort sett har vært fraværende når praksisfeltet skal håndtere de utfordringene det innebærer å realisere en inkluderende praksis.

Denne antologien er utformet etter at Kommune-Norge i samarbeid med forskningsmiljøer har satt i gang innovasjonsarbeid innenfor rammen av den nye nasjonale strategien for lokal kompetanseutvikling: *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis* (Utdanningsdirektoratet, 2021). Siden både fokus, forskningsstrategi

og samarbeidsprofil i kompetanseløftet sammenfaller med SUKIP-prosjektet, slik det framgår tydelig i kapittel 1 og 2 i antologien, har det vært vårt anliggende at kunnskapen fra prosjektet måtte tilflyte både praksisfeltet og forskersamfunnet. Vi vil hevde at erfaringene og problemstillingene som her presenteres er både aktuelle og relevante for kommuner og forskningsmiljøer som nå samarbeider for å styrke kommunalt samarbeid om utvikling av inkluderende praksis i barnehage og skole. Derfor er det valgt en Open Access-løsning, og det er valgt en form på tekstene som vi mener gjør kunnskapen tilgjengelig og interessant for praktikere samtidig som den imøtekommer kravene til vitenskapelige publikasjoner.

Referanser

Meld. St. 6 (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO.* Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/

Merriam, S. B. (1994). *Fallstudien som forskningsmetod.* (B. Nilsson, Overs.). Studentlitteratur.

Moen, T., Rismark, M., Samuelsen, A. S. & Sølvberg, A. M. (2018). The Norwegian Educational Psychological Service: A systematic review of research from the period 2000–2015. *Nordic Studies in Education*, *38*(2), 101–117. https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2018-02-02

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis*. https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/kompetanseloftet-for-spesialpedagogikk-og-inkluderende-praksis/

Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods* (5. utg.). Sage.

KAPITTEL 1

SUKIP-prosjektet og aktuelle utdanningspolitiske føringer

Marit Mjøs
Førsteamanuensis, NLA Høgskolen

Kristian Øen
Ph.d.-stipendiat, NLA Høgskolen

Abstract: This chapter presents some key perspectives that characterize the SUKIP-project, as well as the project's purpose and the rationale behind it. Furthermore, the project is seen in the context of national education policy strategies for competence and quality development in the education sector, which require partnership cooperation between researchers and practitioners. The SUKIP project's purpose, academic focus, and research strategy correspond to the latest grant scheme within this strategy, called the "Competence boost for special pedagogy and inclusive practice". Here, the understanding of inclusion and inclusive practice is central, among other things in that general education and special education must be seen in context, and the collaboration between the educational and psychological counselling service (PPT) and kindergarten/school must be renewed. It therefore appears appropriate to discuss the experiences from the project in the light of these educational policy guidelines. The chapter aims to show the SUKIP-project's position in relation to central features of today's current educational policy context, and consequently what significance the experiences from the SUKIP-project may have.

Keywords: SUKIP, local competence development, inclusion, collaborative research, general education vs special education

Sitering: Mjøs, M. & Øen, K. (2023). SUKIP-prosjektet og aktuelle utdanningspolitiske føringer. I M. Mjøs, S. Hillesøy, V. Moen og S. E. Ohna (red.), *Kompetanse for inkluderende praksis. Et innovasjonsprosjekt om samarbeid mellom barnehage/skole og PP-tjenesten* (Kap. 1, s. 23–45). Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.186.ch1

Introduksjon

Fra årtusenskiftet er det iverksatt omfattende nasjonale tiltak for å utvikle et samarbeid mellom pedagogisk-psykologisk tjeneste (PP-tjenesten/PPT) og barnehage/skole som skal kunne styrke en mer inkluderende praksis.[1] Tiltakene må forstås som en oppfølging av klare politiske føringer for at PP-tjenesten skal støtte en slik praksisutvikling (Ot.prp. nr. 46 (1997–98); St.meld. nr. 23 (1997–1998)). Til tross for at tiltakene synes å ha styrket PP-tjenestens kompetanse og gitt økt oppmerksomhet på systemrettet samarbeid, er det foreløpig mye som tyder på at man ikke har oppnådd ønsket endring i det konkrete samarbeidet mellom barnehage/skole og PP-tjenesten (Andrews et al., 2018; Lie et al., 2001). Det er dessuten mye som taler for at vi fortsatt har en veg å gå når det gjelder å realisere en inkluderende praksis (Meld. St. 6 (2019–2020)). Dette handler i stor grad om forholdet mellom det ordinære og det spesielle, der den sentrale utfordringen stadig framstår å være styrking av den allmennpedagogiske praksisen på grunn av et uønsket stort omfang av spesialpedagogiske tiltak (Nordahl, 2018). Det legges med andre ord mer vekt på de ordinære pedagogiske tiltakene når det gjelder å realisere en mer inkluderende praksis, noe som krever en kompetanse- og organisasjonsutvikling som omfatter både støttesystemet og barnehagen og skolen som helhet. Det har vært skiftende nasjonale strategier for å støtte slik kompetanse- og organisasjonsutvikling. Nåværende strategi (Meld. St. 21 (2016–2017)) forsøkes realisert gjennom tre konkrete tilskuddsordninger (Kunnskapsdepartementet, 2021), som alle omfatter barnehage og skole, mens den nyeste av disse – *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis* (Utdanningsdirektoratet, 2021), heretter kalt Kompetanseløftet, forutsetter at også PP-tjenesten og andre tverrfaglige tjenester i «laget rundt barnet og eleven» deltar (Kunnskapsdepartementet, 2021, pkt. 1.2). Ordningene er basert på at det er kommunen som har ansvar for kompetanse- og organisasjonsutvikling i egne virksomheter. Videre forutsetter tilskuddsordningene et «partnerskap mellom universiteter eller høgskoler og praksisfeltet» (pkt. 1.1).

---

1 Samtak; et treårig praksisrettet kompetanseutviklingsrettet program 2000–2003, kombinert med overføring av stillinger fra de spesialpedagogiske sentrene til PPT. SEVU-PPT; Strategi for etter- og videreutdanning i PPT 2013–2018, rettet mot ledere og rådgivere i PPT.

Sammenhengen synes klar mellom dette og profilen til forskningsprogrammet FINNUT; *Forskning og innovasjon i utdanningssektoren*. Et viktig formål med programmet er å styrke «samspillet mellom utdanningssystemet og den læring og kunnskapsutvikling som skjer i samfunns- og arbeidsliv for øvrig» (Forskningsrådet, 2017, s. 9). «Programmets viktigste tiltak for å få til samarbeid mellom aktørene i utdanningssektoren og forskere er gjennom å finansiere prosjekter der disse samarbeider» (s. 20). Det forutsettes da «et aktivt og forpliktende samarbeid mellom forskere og brukere/aktører i sektoren» (s. 21). Forskningsprogrammet rommer ulike støtteordninger, og for å «styrke brukernes medvirkning i den praksisrettede kunnskapsutviklingen på feltet» (s. 19) kan også offentlige enheter som driver forvaltning og tjenesteyting på utdanningsområdet søke midler til innovasjonsprosjekter i samarbeid med forskere. SUKIP-prosjektet er et slikt prosjekt.[2]

Dette kapitlet tar sikte på å belyse følgende todelte problemstilling: *Hvordan kan SUKIP-prosjektets forskningsstrategi forstås i lys av utdanningspolitiske føringer, og hvordan kan forskere og praksisfelt forholde seg til inkluderingsbegrepet i et samarbeid om utvikling av lokal praksis?*

Metodisk tilnærming

Datamaterialet til dette kapitlet består av ulike dokumenter. På den ene siden er det politiske dokumenter knyttet til nasjonale strategier for lokal kompetanse- og kvalitetsutvikling i utdanningssektoren og evalueringsforskning av dette, samt styringsdokumenter for innovasjonsforskning i sektoren. På den andre siden er det data fra SUKIP-prosjektet i form av prosjektplaner, transkripsjoner av lydopptak fra møter og intervjuer, samt forskernes egne suksessivt utformede analytiske notater i løpet av prosjektperioden. Det er foretatt en kvalitativ innholdsanalyse av dette datamaterialet med fokus på *inkludering* og på samarbeidet (partnerskapet) mellom forskere og praksisfelt. Når det gjelder den kvalitative innholdsanalysen, hevder Grønmo (2015, s. 142) at en slik analyse kan

2 SUKIP er akronymet for prosjektets tittel: *Samarbeid om utvikling av kompetanse for inkluderende praksis*. Det vises til antologiens introduksjonskapittel som har en konkret presentasjon av prosjektet.

beskrives som en «systematisering av tekstsitater, bildeutsnitt, eller andre innholdselementer med sikte på å belyse spesifikke problemstillinger. Det kan for eksempel dreie seg om å få innblikk i hvilke fortellinger, argumenter, standpunkter, holdninger eller verdier som står sentralt i ulike tekster». Hsieh og Shannon (2005, s. 1284), snakker om den oppsummerende kvalitative innholdsanalysen der «the focus is on discovering underlying meanings of the words or the content». Alle former for innholdsanalyse forutsetter en mer eller mindre systematisk tilnærming der en ofte på forhånd gjør et klart utvalg av det som skal analyseres. Det er derfor viktig å understreke at vår innholdsanalyse knyttet til dette kapitlets problemstillinger i hovedsak foregikk i de innledende fasene av SUKIP-prosjektet. Samtidig tar innholdsanalysen utgangspunkt i data som har utviklet seg i løpet av prosjektperioden. Innholdsanalysen bygger derfor også på en iterativ prosess, der en stadig må gjøre nye analyser i lys av at nye data utvikles.

Vi velger å presentere materialet og drøfte funn og resultater fortløpende i teksten, før vi avslutter med en oppsummerende diskusjon. Kapitlet må dessuten leses som et fundament eller en overbygning for de øvrige kapitlene i antologien, ved at det handler om de bærende ideene som ligger til grunn for prosjektet. Det gjør det naturlig å vise til flere av antologikapitlene i løpet av teksten, der dette fundamentet på ulike måter mer grundig blir belyst ved hjelp av konkrete funn knyttet til de ulike innovasjonstiltakene i prosjektet.

Funn og resultater

Et innovasjonsprosjekt med utvikling av kompetanse for inkluderende praksis krever en klargjøring av prosjektets tilnærming til inkludering både som fenomen og begrep. Vi velger derfor å starte med en relativt inngående presentasjon av ulike forståelser av og tilnærming til inkludering, ettersom dette også har dannet basis både for overordnet datainnsamlingsstrategi og for samarbeidet mellom forskere og praktikere i SUKIP-prosjektet. Vi starter derfor med den siste delen av den todelte problemstillingen, og går deretter over til den delen av problemstillingen som knytter seg til forskningsstrategi.

Inkludering og inkluderende praksis

Dagens forståelse av inkludering kan sees som en utvikling fra 1950–1960-tallet og fram til i dag, og opprinnelig knyttet til ideer om normalisering, likeverd og menneskerettigheter som vokste fram på den tiden (FN, 1946). Samfunnsendringer var primært av sosialpolitisk karakter, og handlet om sosial rettferdighet og sosial likhet. Med Salamanca-erklæringen i 1994 ble inkludering internasjonalt introdusert som et begrep innen utdanning (UNESCO, 1994). I Norge kan man imidlertid, med referanse til internasjonale ideologiske strømninger om sosial rettferd og likeverd, spore inkludering som en sentral utdanningspolitisk ambisjon mer enn femti år tilbake (Blomkomiteen, 1970; Grunnskoleloven, 1969; Haug, 2014). Likeverdsprinsippet var først holdt fram som det mest sentrale, riktignok med flere ulike begrunnelser (jf. Solstad, 2004), samtidig som søkelyset fra starten var rettet mot spesialundervisning og elever med særskilte behov (Haug, 2014).

Først etter Salamanca-erklæringen ble inkluderingsbegrepet benyttet i nasjonale læreplaner (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet, 1996), til tross for at prinsippet på mange måter lenge hadde vært førende for norsk utdanningspolitikk. Kanskje har den politiske prioriteringen av inkluderende praksis primært vært et retorisk grep på formuleringsarenaen, mens tidligere tiders etablerte strukturer og tradisjonell praksis i realiteten har vært styrende (Haug, 2022). Det blir i alle fall fortsatt reist spørsmål om hvorvidt den politiske støtten har hatt og har tilstrekkelig innvirkning på praksisfeltet, og dette gjelder både skole og barnehage.

Etter at den nasjonale styringen av barnehager ble overført til Kunnskapsdepartementet i 2006, og det i 2009 ble innført en lovfestet rett til barnehageplass for alle barn, har barnehagen fått stor oppmerksomhet som en sentral arena for realisering av norsk utdanningspolitikk (Meld. St. 19 (2015–2016); Meld. St. 6 (2019–2020); St.meld. nr.16 (2006–2007)). At barnehagen følgelig må forstås som en *frivillig start på det obligatoriske skoleløpet* reiser mange spørsmål, men i denne sammenheng er det naturlig å peke på hvordan politiske føringer om inkluderende praksis vises innen barnehage. I *Rammeplan for barnehagen* (Kunnskapsdepartementet, 2017) finner man inkluderingsbegrepet nevnt totalt elleve ganger, primært knyttet til at det allmennpedagogiske tilbudet skal fungere som

et inkluderende fellesskap for alle barn, og her er barn med behov for ekstra støtte særskilt nevnt. Det er i denne sammenheng relevant å nevne at PP-tjenestens mandat overfor barnehagene fra 2016 også omhandler bistand med kompetanse- og organisasjonsutvikling (Barnehageloven, 2005, § 33), på samme måte som for skole. Det bør med andre ord ikke være tvil om at politiske føringer for inkluderende praksis er ment å gjelde hele utdanningsløpet fra og med barnehage.

Et sammensatt og komplekst begrep og fenomen

At inkluderingsbegrepet nettopp er et politisk skapt begrep (Takala et al., 2012), framstår imidlertid som en utfordring, ettersom det står for et fenomen eller ideal som få eller ingen vil si seg uenig i (Carlsson & Nilholm, 2004). Selv om det er stor oppslutning om inkludering på et prinsipielt nivå, eksisterer det ingen klar enighet om hva en inkluderende praksis innebærer på et konkret nivå (Øen & Krumsvik, 2021). Bakgrunnen for dette er at inkludering som ideal kan forstås på ulike måter (Ainscow et al., 2000). Likevel finnes det en rekke forsøk på å definere og operasjonalisere inkludering. Slike forsøk på å oversette et ideal eller en normativt ønsket tilstand til praksis har flere utfordringer (Ainscow et al., 2004). Hvis definisjonene forenkles for mye, står man i fare for ikke å fange kompleksiteten. I motsatt ende kan en definisjon bli for verdibasert, romslig og omfattende, noe som igjen vil kunne medføre at den gir liten støtte for konkretisering og operasjonalisering og blir omtrent ubrukelig for både forskning og praksis. Når sammensatte og komplekse fenomen skal operasjonaliseres, vil derfor som regel forskjellige aspekter ved fenomenet vektlegges, noe som er med på å understreke og belyse kompleksiteten. Istedenfor å forsøke å samle seg om den «beste» definisjonen, kan ulike definisjoner sees på som viktige supplement som hver for seg kaster lys over ulike sider ved inkludering som fenomen. Slik kan ulike definisjoner bidra til en kontinuerlig utforsking av fenomenet. Ingen av definisjonene vil alene kunne fange hele kompleksiteten, og ingen vil alene være tilstrekkelige. Selv om et mangfold av definisjoner kan være både viktig og naturlig, vil det likevel gi noen epistemologiske utfordringer når inkludering skal studeres (Göransson & Nilholm, 2014). Øen og Krumsvik (2021) viser at mange

forskningsartikler på inkluderingsfeltet unnlater å tydeliggjøre hvordan inkludering forstås. Istedenfor å komme med vage henvisninger til Salamanca-erklæringen, mener Magnússon (2019) derfor at så vel forskere som beslutningstakere må underbygge eget ståsted med moralske og praktiske argumenter.

SUKIP-prosjektet og inkluderende praksis

Som teoretisk ståsted støtter prosjektet seg på Florian og Black-Hawkins (2011) *Framework for participation*. Rammeverket bygger i stor grad på en tilnærming som en eksempelvis finner hos Ainscow et al. (2004 s. 2), der det framheves at «the aim of inclusion is to reduce exclusion and discriminatory attitudes».

Et viktig utgangspunkt for *Framework for participation*, er at det representerer et skifte i fokus fra kun de barn som har blitt identifisert som å ha «ekstra behov», til å være opptatt av læring for alle barn. Videre utgjør begrepet *deltakelse* selve kjernen i rammeverket og knyttes til fire ulike kategorier. Først blir deltakelse knyttet til *tilgang*, og handler om at alle må være til stede der læring foregår. Det handler altså om fysisk tilgang, tilgang til læringsfellesskapet og tilgang til de faglige og sosiale aktivitetene. Neste kategori knytter deltakelse til *samarbeid* og setter søkelyset på i hvilken grad aktørene lærer sammen. Her handler det ikke bare om samarbeid blant barna, men også om samarbeid i det profesjonsfaglige fellesskapet internt i barnehage/skole, samt samarbeid med eksterne støttespillere. Dernest knyttes deltakelse til *læringsutbytte*. Det handler om utvikling av forventninger blant de voksne om at alle barn kan gjøre framskritt, lære og utvikle seg. Dette forutsetter også at en kvitter seg med deterministiske holdninger knyttet til evneforutsetninger, samt en ide om at tilstedeværelsen av noen vil holde tilbake framgangen for andre. Til slutt kobles deltakelse til *mangfold*, som setter søkelys på aksept og anerkjennelse av alle skolens aktører. Det handler om at barna aksepterer og anerkjenner hverandre, at voksne aksepterer og anerkjenner alle barn og at det profesjonsfaglige fellesskapet er preget av at alle ansatte verdsettes. Det er likevel viktig å understreke at dette ikke utelukkende knyttes til holdninger og verdier, men også setter søkelyset

på hvilke aktiviteter, samarbeidsformer, undervisningsformer, leker og andre aktiviteter som bidrar til at mangfoldets positive sider blir framhevet. Konsekvensen blir da at en er mer opptatt av hva aktørene kan, enn hva de ikke mestrer (Florian & Black-Hawkins, 2011; Florian et al., 2017)

Samtidig som vi her klargjør vårt teoretiske ståsted i SUKIP, vil vi med denne avgrensingen understreke at vårt valg av tilnærming selvsagt ikke er den eneste mulige. Qvortrup (2012) skiller eksempelvis mellom faglig, sosial og psykisk inkludering, der nettopp den psykiske inkluderingen handler om elevenes subjektive opplevelse. Den psykiske inkluderingen er selvsagt et svært viktig poeng som understreker at det ikke er tilstrekkelig om barnehager og skoler mener at de har beveget seg mot en mer inkluderende praksis, dersom dette ikke oppleves av barna. Skaalvik og Skaalvik (2006) skiller derfor mellom rammekriterier, prosesskriterier og opplevelseskriterier for en inkluderende praksis der nettopp opplevelsesdimensjonen i stor grad sammenfaller med det Qvortrup (2012) omtaler som psykisk inkludering. I prosjektet kunne vi selvsagt valgt å legge mer vekt på opplevelsesdimensjonen ved inkluderingsarbeidet. På samme måte som valg av et annet teoretisk ståsted ville det kastet et annet lys over prosjektet. Likevel er SUKIPs overordnede forskningsspørsmål i hovedsak rettet mot nettopp rammekriterier og prosesskriterier, og vårt teoretiske ståsted er derfor ikke tilfeldig valgt. Etter vår vurdering åpner *Framework for participation* for å utforske ulike sider ved inkluderende praksis gjennom å unngå snevre rammer for hva en slik praksis innebærer. Det å velge et teoretisk ståsted handler altså mer om å velge analytiske briller, enn en konkret forståelse av hva en inkluderende praksis innebærer.

Når vi i tillegg har valgt å beskrive forskningsstrategien i SUKIP som samarbeidsforskning (Ainscow et al., 2004), er vår inngang i samarbeidet at det ikke er opp til oss som forskere å si hva inkluderende praksis er og ikke er. Det som kjennetegner prosjektet, er at vi går åpent ut i praksisfeltet uten å være bundet av en bestemt og snever forståelse. Prosjektet søker heller ikke å finne «den rette» formen for inkluderende praksis. Det vi derimot i SUKIP-prosjektet har ønsket å studere, er hvordan praksisfeltet helt konkret jobber med utvikling av en inkluderende praksis; hva

de vektlegger, hvilken form det tar, hvilke konsekvenser disse valgene har, og hvordan man forholder seg til alle dilemmaene arbeidet med inkludering innebærer. Når SUKIP har fått mulighet til å få innblikk i og ta del i dette arbeidet, ser vi at de deltakende barnehagene og skolene har ulikt fokus. Vår tilnærming til inkludering i dette prosjektet bygger derfor på en erkjennelse av at inkludering og inkluderende praksis først og fremst må forstås kontekstuelt (Florian, 2014; Haug, 2014; Kiuppis, 2011).

Her er det samtidig behov for også å belyse kompleksiteten som åpner seg både når en skal forske på, men også arbeide for, utvikling en mer inkluderende praksis. Det må forstås som en kontinuerlig prosess, der en hele tiden må balansere ulike hensyn i møte med forventninger som det kan være utfordrende å forene (Haug, 2014). Dersom en utelukkende setter søkelys på at inkludering handler om deltakelse i læringsfellesskapet med andre barn, kan en fort overse at inkludering også handler om at barna skal ha utbytte av en slik deltakelse. Dersom en motsatt legger hovedvekten på at en inkluderende praksis handler om at alle barn skal få realisert sine evner og forutsetninger i størst mulig grad, kan fort deltakelse i læringsfellesskapet komme i bakgrunnen. Arbeidet med en inkluderende praksis krever derfor mange tanker i hodet på en og samme tid, slik at ett bestemt satsings- og utviklingsområde innenfor arbeidet med en inkluderende praksis ikke går på bekostning av andre viktige sider ved en inkluderende praksis. Så er det likevel slik at ethvert vellykket utviklingsarbeid må avgrenses til å omhandle noen utvalgte områder (Fixsen, 2005). I forbindelse med utvikling av en inkluderende praksis må man også foreta valg; noe må være i forgrunnen, og noe må være i bakgrunnen.

Ethvert teoretisk ståsted vil ha sine styrker og begrensninger. I tillegg til en vid tilnærming til inkludering er styrken med *Framework for participation* at perspektivet også er godt tilpasset barnehagens og skolens daglige virke. Denne styrken kan samtidig være en svakhet, og man kan kritisere *Framework for participation* for å forholde seg til inkludering «som om» (Suppe, 2000) det kun er et anliggende for den enkelte barnehage og skole. Det finnes en rekke forskere som framhever at arbeidet med inkludering må løfte blikket fra barnehage og skole og over på utvikling av «inclusive communities» (Ainscow, 2020; Göransson &

Nilholm, 2014). Det teoretiske ståstedet til Florian og Black-Hawkins (2011) har derfor begrensninger når vi gjennom SUKIP-prosjektet også søker å identifisere og, sammen med praksisfeltet, reflektere rundt hva som fremmer og hemmer utviklingen av en inkluderende praksis på et mer overordnet nivå. Et kjennetegn ved barnehager og skoler er at de står i kontinuerlig utvikling, og at utviklingsarbeidene noen ganger vil være initiert internt, mens de andre ganger vil være initiert eksternt i form av nasjonale eller kommunale føringer/satsinger. Arbeidet med utvikling av en inkluderende praksis kan aldri være noe som foregår «på siden» av alt annet, men må foregå midt i det kontinuerlige utviklingsarbeidet. Haug (2014) viser til at inkludering både har en horisontal og en vertikal dimensjon, der den vertikale dimensjonen løfter fram hvordan ting henger sammen på ulike nivå – fra det statlige nivået og helt ned til praksisen i den enkelte barnehage og skole. Tveitnes (2022) har foretatt en konkretisering av Florians og Black-Hawkins' (2011) rammeverk, for på samme måte å holde fram betydningen av den vertikale dimensjonen.

Ut over dette er det nødvendig å gjøre oppmerksom på ytterligere et aspekt ved SUKIP-prosjektets tilnærming til inkludering og inkluderende praksis. Det handler om hva som er forgrunnen når det gjelder forståelse av det mangfoldet som skal ivaretas i barnehage og skole. Det valgte rammeverket for deltakelse åpner for alle de mangfoldsvariablene som finnes i barnehage og skole i dag. Selv om mangfold knyttet til læreforutsetninger har representert forgrunnen i noen av delprosjektene, har derfor de ulike innovasjonsprosjektene i SUKIP også berørt problemstillinger knyttet til eksempelvis etnisitet, språk, kultur, kjønn og sosiale forhold.

Forholdet mellom allmennpedagogisk og spesialpedagogisk praksis

Ut fra SUKIP-prosjektets tilnærming til inkludering og inkluderende praksis har det vært naturlig å ha legge stor vekt på det samlede pedagogiske tilbudet i barnehage og skole. Det samsvarer med politiske føringer i St.meld. nr. 30 (2003–2004) om «at spesialundervisning skal være nødvendig for en lavere andel elever enn hva tilfellet er i dag» (s. 87), og oppfølgende budskap i Meld. St. 6 (2019–2020) om at «bedre kvalitet på

det ordinære tilbudet kan gi mindre behov for særskilte ordninger for enkeltbarn» (s. 11). Et tilsvarende perspektiv finner en også i den såkalte *komplementaritetsteorien* (Haug, 2021), der viktigheten av å se det ordinære og det spesielle opplæringstilbudet i sammenheng understrekes. Utgangspunktet er som i Meld. St. 6 (2019–2020) at jo bedre kvaliteten er i den ordinære opplæringen, jo mindre vil behovet være for spesielle tiltak. Tilsvarende vil dårlig kvalitet innenfor den ordinære opplæringen i seg selv kunne skape behov for spesielle tiltak. Det er her på sin plass å understreke at god kvalitet på det ordinære opplegget etter vår mening ikke vil fjerne ethvert behov for spesielle tiltak. Man kan nødvendigvis ikke trekke slutningen om at så lenge det eksisterer behov for spesielle tiltak, så er det en indikasjon på dårlig kvalitet i den ordinære opplæringen. Det sentrale ved komplementaritetsteorien er imidlertid at det alltid vil være den ordinære opplæringen som er nøkkelen til god opplæringskvalitet. Derfor har utgangspunktet for alle de fire innovasjonstiltakene i SUKIP vært kvaliteter ved den ordinære pedagogiske praksisen. Samtidig har det, på samme måte som i Kompetanseløftet, vært viktig at man på alle nivå søker å «se det allmennpedagogiske og spesialpedagogiske tilbudet i sammenheng» (Utdanningsdirektoratet, 2021). I SUKIP-prosjektet har det handlet om hvorvidt og eventuelt hvordan spesialpedagogiske problemstillinger tas opp innenfor rammen av innovasjonstiltakene, hvorfor og hvordan slike problemstillinger eventuelt adresseres i andre sammenhenger, og hvordan man innad i barnehage/skole og på kommunenivå har organisert seg med tanke på forholdet mellom spesialpedagogiske og allmennpedagogiske tiltak.

Forskningsstrategi i lys av utdanningspolitiske føringer

De første signalene om endring i nasjonal strategi for lokal kompetanse- og kvalitetsutvikling på utdanningssektoren kom i stortingsmeldingen *Kultur for læring* (St.meld. nr. 30 (2003–2004)). Meldingen bebudet et skifte i statens bidrag til kompetanseutvikling i skolen på følgende måte:

> Forestillingen om at staten kan skape et likeverdig skoletilbud gjennom detaljregulering og styring, erstattes med tillit til at den enkelte lærer, skoleleder og

> skoleeier selv har de beste forutsetningene for å vite hvordan god læring kan skapes og gjennomføres, innenfor rammen av nasjonale mål. (St.meld. nr. 30 (2003–2004), s. 11)

Dette ble konkret fulgt opp i meldingen *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen* (Meld. St. 21 (2016–2017)). Situasjonen ble da vurdert slik at norske skoler og kommuner i ulik grad har greid å gi et likeverdig opplæringstilbud til alle elever, noe som gir for store forskjeller i læringsmiljø og i elevenes faglige og sosiale utvikling. I meldingen understrekes det at et desentralisert utdanningssystem, som det norske, forutsetter aktive og kompetente kommuner som kan bruke kunnskap om resultater til kvalitetsutvikling på sine skoler. Dette krever i sin tur skoler med profesjonelle læringsfellesskap som kan omsette erfaring og kunnskap til ny undervisningspraksis, samt universiteter og høyskoler som tilbyr relevant kompetanse for skolenes utviklingsbehov (Meld. St. 21 (2016–2017), s. 10). Og ettersom kvalitetsutvikling sees som et kontinuerlig arbeid uten noe naturlig sluttpunkt, må det være et mål at «alle skoler, kommuner og fylkeskommuner, gjennom samarbeid med universiteter og høyskoler, skal ta ansvar for og ha handlingsrom til å drive kvalitetsutvikling lokalt» (s. 84). Departementets rolle vil være å gi «tilgang på ressurser, i form av kunnskap og finansiering, og til å bygge opp kapasitet og kompetanse til å ta i bruk ressursene» (s. 84).

Med dette som utgangspunkt innebærer nåværende kompetansemodell en desentralisering av ansvar for kompetanseutvikling, basert på fire prinsipper: (1) skoleeier har hovedansvar for kvalitetsutvikling i skolen, (2) skoleeier skal ha økt handlingsrom, (3) det statlige virkemiddelapparatet skal være differensiert, og (4) kompetanseutviklingen skal være forsknings- og kunnskapsbasert (s. 86). Kompetansemodellen omfattet i utgangspunktet tre ordninger: (1) en desentralisert ordning for kompetanseutvikling i skolen der statlige midler kanaliseres til kommunene, (2) en oppfølgingsordning med tilbud om støtte til de som over tid har svake resultater på sentrale områder, og (3) en innovasjonsordning der «staten setter krav til evaluering og kvalitet, mens lokale skolemyndigheter og forskningsmiljøer i samarbeid utvikler tiltakene som de vil prøve ut» (s. 86). Innovasjonsordningen skal bidra til mer forskningsbasert

kunnskap og administreres av Norges forskningsråd (Lyng et al., 2021, s. 9). SUKIP-prosjektet er gjennom FINNUT-finansieringen del av denne innovasjonsordningen. Samtidig faller prosjektets målsetting, kompetanseutviklingsstrategi og samarbeidsprofil sammen med Kompetanseløftet, som i ettertid er inkludert i kompetansemodellen (Meld. St. 6 (2019–2020)).

Hva sier forskningen om den nasjonale strategien for lokal kompetanse- og kvalitetsutvikling?

Den nasjonale strategien for lokal kompetanse- og kvalitetsutvikling på opplæringssektoren består av tre tilskuddsordninger (Kunnskapsdepartementet, 2021).[3] Ordningen er organisert i regionale nettverk og gjelder nå både for barnehage og skole. På oppdrag fra Utdanningsdirektoratet gjennomfører OsloMet et evalueringsprosjekt over seks år (2019–2025), der de gjennom et multimetodisk design følger utvikling og endring i implementeringsprosesser og resultater knyttet til disse tilskuddsordningene (Lyng et al., 2021). I sitt første programnotat peker Lyng et al. på at modellen viser et «skifte i statens styring og strategiske tenkning rundt kompetanseutvikling i skolefeltet» (2021, s. 5), noe som blant annet vises i vektlegging av «nettverksstyring, lokal involvering, samarbeid og kunnskapsbasering» (s. 5). Det innføres kort sagt «en ny organisatorisk infrastruktur for kompetanseutvikling», som blant annet skal understreke skoleeiers ansvar for kvalitetsutviklingen, øke treffsikkerheten på kompetanseutviklingstiltakene og styrke relevansen i lærerutdanningene. Samtidig hevdes det at spenningen mellom ønsket om lokal tilpasning og ønsket om nasjonal standardisering synes å gjennomsyre kompetansetiltakene. Her nevnes også problemstillinger knyttet til strukturelle trekk ved kommunene, som man antar vil påvirke både kapasitet og vilje til å ta ansvar for kvalitetsutviklingen (Lyng et al., 2021). Forskerne ser behov for å undersøke hvordan forhold som kommunestørrelse og ressurser eventuelt kan ha betydning for utbyttet av et

3 Kunnskapsdepartementet har nylig fått overlevert et forslag til justering av dette (NOU 2022: 13). Forslaget innebærer at de ulike ordningene slås sammen, samtidig som partnerskapet bør gjøres mer forpliktende for universiteter og høyskoler.

innovasjonssamarbeid som kompetansemodellen legger opp til. SUKIP-prosjektets erfaringer kan i så måte være relevante, ettersom erfaringene fra nettopp denne type innovasjonsarbeid er gjort i to kommuner som må sies å befinne seg på hver sin ende av en skala i forhold til både størrelse og struktur.

På tvers av de nasjonale tilskuddsordningene framstår to tema som sentrale for å lykkes med tiltak basert på de premissene som kompetansemodellen hviler på (Lyng et al., s. 68), og begge disse temaene er identifisert i SUKIP-prosjektet.

Det ene er *utforming av roller*; hvordan rollene mellom ulike deltakere forstås, utformes og følges opp. I SUKIP gjelder dette særlig PP-tjenestens rolle kontra rollen til ledelse og pedagogisk personale i barnehage/skole. Deltakerne har gått inn i et innovasjonsprosjekt ut fra en tilsynelatende unison enighet om at det er ønskelig å utforske et samarbeid der en mer enn tidligere legger hovedvekt på en allmennpedagogisk tilrettelegging som åpner for at alle kan delta i det ordinære fellesskapet. Likevel er det utfordrende for barnehage/skole å legge fra seg en tradisjonell forventning om at PP-tjenesten primært fungerer som en støtte når det gjelder tilrettelegging for enkeltbarn. PP-tjenesten på sin side må forholde seg til barnehage/skole på en ny måte for å kunne støtte utvikling av en mer variert og inkluderende allmennpedagogisk praksis. Og begge parter utfordres med tanke på å etablere et likeverdig samarbeid som gjør det mulig å fungere som et «tolkningsfellesskap» (Fasting, 2018) der man kan ha «frimodige samtaler» om konkrete pedagogiske utfordringer (Knudsmoen, 2017). Slike endringsprosesser vil også rokke ved eventuelle maktasymmetrier (Lyng et al., 2021, s. 67), ettersom PP-tjenesten gjerne har hatt en form for ekspertmakt knyttet til tradisjonelle spesialpedagogiske problemstillinger. Samtidig vil pedagogene i barnehage/skole gjerne trekke PP-tjenestens faglige relevans i tvil når det gjelder allmennpedagogiske problemstillinger. Dette er kommet til syne på ulike måter i SUKIP-prosjektet.[4] I tillegg har vi sett eksempler på hvilken betydning ledelsen har når det gjelder etablering av denne formen for profesjonelle

4 Se antologiens kapittel 7 og 8.

læringsfellesskap (Aas & Vennebo, 2021), der forhandlinger om og utvikling av nye roller kan finne sted (Lyng et al., 2021, s. 67).[5]

Det andre temaet gjelder *analysekompetanse*, som primært handler om kompetanse i å bruke ulike data, verktøy og kunnskapskilder i sammenheng, samt ulik forståelse og praksis knyttet til lokale analyser (Lyng et al., 2021, s. 68–69; Mausethagen et al., 2018, 2019). Her pekes det på «betydningen av å få på plass og utvikle gode strategier og systemer i arbeidet med lokale behovsanalyser som en viktig del av det å rigge til den nye infrastrukturen for kompetanseutvikling» (Lyng et al., 2021, s. 69). SUKIP-prosjektet startet med en relativt bred statuskartlegging og påfølgende presentasjon av forskernes foreløpige analyser og refleksjonsspørsmål. Refleksjonsspørsmålene var knyttet til mulige hemmende og fremmende faktorer for en mer inkluderende praksis, og fungerte som en slags «katalysator» for felles refleksjon og som et grunnlag for kommunens utforming av relevante innovasjoner. Dette leder naturlig over på prosjektets profil når det gjelder partnerskap mellom forskere og praktikere.[6]

Samarbeidsforskning – en partnerskapsmodell

Som et FINNUT-finansiert prosjekt følges Forskningsrådets strategi for innovasjon i offentlig sektor som innebærer «innovasjon med forskermedvirkning, der forskerne er partnere med offentlige aktører, næringsliv og sivilsamfunn, og bidrar i utforming og gjennomføring av prosjektene» (Forskningsrådet, 2018, s. 9). I kompetansemodellen er samarbeid mellom praksisfelt og universitet omtalt som et partnerskap (Kunnskapsdepartementet, 2021, pkt. 1.1). I SUKIP-prosjektet har vi brukt flere begreper, men også her er det lagt vekt på et «gjensidig forpliktende og utviklende partnerskap» som skiller seg fra den «tidligere 'bestiller/tilbyder'-relasjonen» (Lyng et al., 2021, s. 25). Betydningen av et slikt samarbeid i kompetansemodellen synes klart:

> På mange måter vil partnerskapet mellom skoleeier og UH-sektor bli et av de viktigste omdreiningspunktene for lokal kompetanseutvikling, og hvordan

5 Se antologiens kapittel 6.
6 Se antologiens kapittel 3.

> UH-sektoren alene og sammen med skoleeierne forstår og operasjonaliserer dette blir antakelig avgjørende for om satsingen på lokal kompetanseutvikling vil lykkes. (Fossestøl et al., 2021, s. 60)

I SUKIP-prosjektet er utfordringer knyttet til (manglende) felles forståelse av et likeverdig samarbeid mellom forskere og praktikere dukket opp på forskjellige måter i forbindelse med de ulike delprosjektene. Det har også vist seg i forbindelse med «forhandlinger» om operasjonaliseringen av samarbeidet, særlig når det gjelder strategi for datainnsamling og fortolkning av datamaterialet. Når forskningsdesignet kan karakteriseres som samarbeidsforskning, har erfaringene i SUKIP vist betydningen av å klargjøre hvordan rollene naturlig vil variere med prosjektets ulike faser (Lindøe et al., 2002). Dette kan også forstås i lys av Bennich et al.s (2018) begrep «interactive research», som omtales slik: «The ambition is to combine change with a critical approach and a long-term theroretical orientation. It is an attempt to be critical and theoretical, but also constructive and practical-oriented at the same time» (Bennich et al., 2018, s. 35). Da er det naturlig at forskerne skiftevis har hatt en aktiv og en mer distansert rolle, og slik sett tidvis vært deltakere og tidvis tilskuere i de pågående prosessene (Lindøe et al., 2002, s. 198–200). Det har vært behov for bevissthet omkring dette, og å kommunisere dette klart i møter mellom partnerne. Prosessene har også krevd transparens, ved for eksempel klargjøring av hvilke teoretiske perspektiver som ligger bak forskernes refleksjonsspørsmål, observasjoner og dataanalyse. De kommunale prosjektlederne (se introduksjonskapitlet) har på flere måter hatt en dobbeltrolle i partnerskapet. Det har følgelig vært nødvendig å klargjøre overfor både kommunalt nivå og aktørene i barnehage og skole hvilken rolle prosjektlederne har hatt i ulike situasjoner, og diskutere hvordan rollen som kommunal prosjektleder best skulle håndteres for å unngå usikkerhet omkring dette. I løpet av hele prosjektet er det lagt vekt på en åpen dialog og deltakervalidering av de tolkninger som forskerne har gjort. Disse konkrete erfaringene synes egnet til å kaste lys over både utfordringer og muligheter som ligger i den nasjonale strategien for lokal kompetanse- og kvalitetsutvikling.[7]

---

7 Se antologiens kapittel 3 og 10.

Oppsummerende diskusjon

Dette kapitlet har tatt utgangspunkt i en todelt problemstilling: *Hvordan kan SUKIP-prosjektets forskningsstrategi forstås i lys av utdanningspolitiske føringer, og hvordan kan forskere og praksisfelt forholde seg til inkluderingsbegrepet i et samarbeid om utvikling av lokal praksis?*

Vi har belyst dette spørsmålet ved hjelp av noen kjerneelementer ved SUKIP-prosjektet: (1) tilnærmingen til inkludering og inkluderende praksis, (2) prosjektets forståelse av forholdet mellom allmennpedagogisk og spesialpedagogisk praksis, (3) kommunen som ansvarlig for kompetanse- og kvalitetsutvikling i barnehage, skole og PP-tjeneste, og (4) samarbeidsforskning/partnerskap mellom forskere og praktikere. Siden disse elementene også ligger til grunn for den gjeldende nasjonale kompetansemodellen og de konkrete tilskuddsordningene som inngår i den, har det vært naturlig å kople presentasjonen til disse utdanningspolitiske føringene. De sentrale prinsippene og begrunnelsene for SUKIP-prosjektet sammenfaller i stor grad med disse ordningene, og det er derfor relevant å sammenligne problemstillingene og forskningsspørsmålene som reises i følgeevalueringen av denne kompetansemodellen (Fossestøl et al., 2021) med erfaringer fra SUKIP.

Det gjelder blant annet problemstillinger knyttet til sammenhengen mellom strukturelle forhold i kommunene og utbytte av denne formen for lokal kompetanseutvikling. Her kan SUKIP-prosjektet vise til konkrete erfaringer fra to kommuner som er svært ulike både i størrelse og kommunal organisering på utdanningssektoren. Antologiens kapittel 10 tematiserer betydningen av sammenheng mellom de ulike nivåene i kommunen for å kunne utvikle en inkluderende praksis, og det vises til konkrete erfaringer om hvordan ulik kommunal organisering kan fremme eller hemme dette. Videre gjelder det betydningen av *utforming av roller* og av *analysekompetanse* (Lyng et al., 2021, s. 68). Selv om SUKIP-prosjektet ikke har hatt en regional overbygning, slik tilskuddsordningene har, så har organiseringen av prosjektet gitt erfaringer knyttet til utforming av roller innenfor et komplekst samarbeid av ulike aktører. Når det gjelder analysekompetanse, reises spørsmålet om hvorvidt denne blir styrket gjennom samarbeid i en innledende fase («forfasen»), og hvilken sammenheng som eventuelt kan finnes mellom styrket

analysekompetanse og kvalitetsutvikling/resultater i kommunen (Lyng et al., 2021, s. 69). Erfaringer fra SUKIP-prosjektet åpner for å drøfte slike spørsmål i lys av erfaringer fra de ulike fasene i prosjektet.[8]

Avslutningsvis i evalueringen av implementeringen av tilskuddsordningen som gjelder grunnopplæringen (Fossestøl et al., 2021) pekes det på behov for oppfølging av en rekke forskningsspørsmål. Erfaringene fra SUKIP-prosjektet synes relevante for flere av disse. Det pekes blant annet på at det vil være av avgjørende betydning å samle inn mer kvalitative data om hva som foregår på lærer-, skole- og skoleeiernivå. SUKIP-prosjektet har data fra alle disse nivåene fra to forskjellige kommuner. Dessuten holdes det fram at forventningen om at tiltakene skal skape endring i profesjonsfellesskapene og i elevenes situasjon, forutsetter kunnskap om hva som kjennetegner tiltakene og hvilke erfaringer man har med dem. SUKIP-prosjektet kan vise til kjennetegn på og erfaringer fra to barnehager og to skoler og deres samarbeid med PP-tjenesten i to forskjellige kommuner. Dette kommer fram på ulike måter i en rekke kapitler i antologien. Når det gjelder barnehage, vises det til kapittel 3, 4 og 5, mens slike spørsmål knyttet til skole kommer særlig fram i kapittel 3, 6 og 7. I tillegg etterspørres kunnskap om hvordan UH-sektoren balanserer mellom lokal kompetanseutvikling og forskningsbasert virksomhet (Fossestøl et al., 2021). Her kan SUKIP vise til erfaringer med at forskerne på den ene siden har vært støttespillere og utfordrere når det gjelder selve kompetanseutviklingen, og på den andre siden hatt forskerblikket på prosessene og resultatene, der man selv har vært deltaker. Dette har gitt verdifulle erfaringer som bør være relevante for den nasjonale kompetansemodellen.

SUKIP-erfaringene rommer konkrete eksempler på hvordan praksisfeltet på ulike måter forstår og forholder seg til inkluderende praksis. Prosjektet kan også vise til konkrete eksempler på ulik utforming av en ny infrastruktur for samarbeid mellom barnehage/skole og PP-tjenesten, som er et sentralt aspekt ved Kompetanseløftet. Erfaringene illustrerer også hvordan praksisfeltet på ulikt vis balanserer mellom de forskjellige og til dels konkurrerende nasjonale føringene for kvalitet og kvalitetsutvikling på utdanningsfeltet. Dessuten kan SUKIP-prosjektet vise

8 Se antologiens kapittel 2.

eksempler på hvordan ulike strukturelle forhold synes å påvirke muligheten for å se det allmennpedagogiske og det spesialpedagogiske i sammenheng med tanke på en inkluderende praksis i barnehage og skole. SUKIP har også eksempler på problemstillinger som viser at nåværende styringsstrategi preget av delegering og nettverksstyring (Lyng et al., 2021) har sine begrensninger når det gjelder å håndtere nødvendige organisatoriske spørsmål som er en forutsetning for realisering av en inkluderende praksis.[9]

På bakgrunn av dette kan SUKIP-prosjektet kanskje sees som en form for pilotprosjekt når det gjelder å prøve ut denne formen lokal kompetanseutvikling på opplæringsfeltet, ettersom forskningsstrategien med vekt på lokal styring innenfor et partnerskap mellom forskere og praktikere er helt i samsvar med nasjonale utdanningspolitiske føringer. Særlig gjelder dette Kompetanseløftet, som i tillegg har en påfallende sammenfallende faglig profil med SUKIP-prosjektet. Det burde kanskje tilsi at erfaringene fra prosjektet på godt og vondt burde være av interesse både for politisk nivå og praksisfeltet. Ikke minst gjelder dette de eksemplene som prosjektet kan vise til når det gjelder samarbeidet mellom forskere og praktikere om tilnærmingen til inkludering innenfor ulike lokale kontekster. Konkrete erfaringer fra SUKIP-prosjektet kan med andre ord gi grunnlag for å drøfte ulike sider ved en nasjonal ordning som har lokal kompetanseutvikling med sikte på en inkluderende praksis i barnehage og skole som mål.

Referanser

Ainscow, M., Farrell, P. & Tweddle, D. (2000). Developing policies for inclusive education: A study of the role of local education authorities. *International Journal of Inclusive Education, 4*(3), 211–229.

Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2004). Understanding and developing inclusive practices in schools: A collaborative action research network. *International Journal of Inclusive Education*, *8*(2), 125–139.

9 Se antologiens kapittel 10.

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy*, *6*(1), 7–16. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587

Andrews, T., Lødding, B., Fylling, I. & Hustad, B.-C. (2018). *Kompetanseutvikling i et mangfoldig landskap. Om virkninger av Strategi for etter- og videreutdanning i PP-tjenesten* (NF-rapport nr. 7/2018). Nordlandsforskning.

Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Lovdata. https://lovdata.no/lov/2005-06-17-64

Bennich, M., Svensson, L. & Brulin, G. (2018). Interactive research. I E. Gunnarsson, H. P. Hansen, B. S. Nielsen & N. Sriskandarajah (Red.), *Action research for democracy. New ideas and perspectives from Scandinavia* (s. 27–38). Routledge.

Blomkomiteen. (1970). *Innstilling om lovregler for spesialundervisning m.v.* Kirke- og undervisningsdepartementet.

Carlsson, R. & Nilholm, C. (2004). Demokrati och inkludering – en begreppsdiskusjon. *Utbildning & Demokrati*, *13*(2), 77–95. https://doi.org/10.48059/uod.v13i2.774

Fasting, R. (2018). Tolkningsfellesskap. I R. Fasting (Red.), *Pedagogisk systemarbeied: Endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og i PP-tjenesten* (s. 62–72). Cappelen Damm Akademisk.

Fixsen, D. L. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature* (Vol. 231). University of South Florida.

Florian, L. & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, *17*(5), 813–828. https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096

Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, *29*(3), 286–294.

Florian, L., Black-Hawkins, K. & Rouse, M. (2017). *Achievement and Inclusion in Schools* (2. utg.). Routledge.

FN. (1946). *FNs verdenserklæring om menneskerettigheter* FN-sambandet. https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/fns-verdenserklaering-om-menneskerettigheter

Forskningsrådet. (2017). *Forskning og innovasjon i utdanningssektoren – FINNUT. Programplan 2014–2023. Revidert september 2017*. https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1254032728265.pdf

Forskningsrådet. (2018). *Innovasjon i offentlig sektor. Forskningsrådets strategi 2018–2023*. https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1254032549913.pdf

Fossestøl, K., Borg, E., Flatland, T., Hermansen, H., Lyng, S. T., Mausethagen, S. & Myrvold, T. (2021). *Lokal kompetanseutvikling. Evaluering av implementeringen av ny tilskuddsordning i grunnopplæringen*. Arbeidsforskningsinstituttet AFI, OsloMet. https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/11250/2789600

Grunnskoleloven. (1969). *Lov om grunnskolen* (LOV-1969-06-13-24). Lovdata. https://lovdata.no/lov/1969-06-13-24

Grønmo, S. (2015). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2. utg.). FagbokforlagetGöransson, K. & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education*, *29*(3), 265–280. https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545

Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Gyldendal Akademisk.

Haug, P. (2021). *Spesialundervisning. Ei innføring*. Samlaget.

Haug, P. (2022). Ideal og realitet i spesialundervisninga. I H. Thuen, S. Myklestad & S. Vik (Red.), *Pedagogikkens ide og oppdrag* (s. 111–130). Fagbokforlaget. https://doi.org/10.55669/oa010308

Hsieh, H.-F. & Shannon, S. E. (2005). Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, *15*(9), 1277–1288. https://doi.org/10.1177/1049732305276687

Kiuppis, F. (2011). Mer enn én vei til framtiden: Om ulike tolkninger av inkluderende opplæring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, *95*(2), 91–102.

Knudsmoen, H. (2017). Frimodige samtaler om tilfredsstillende læringsutbytte. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning. Innhald og funksjon* (s. 170–189). Samlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for barnehagen. Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/

Kunnskapsdepartementet. (2021). *Retningslinjer 26. januar 2021 nr. 230 for tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnopplæring*. https://lovdata.no/forskrift/2021-01-26-230

Lie, T., Skaftun, J. & Ramvi, E. (2001). *Evaluering av Samtak. Basisundersøkelsen*. Rogalandsforskning.

Lindøe, P. H., Mikkelsen, A. & Olsen, O. E. (2002). Fallgruver i følgeforskning. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, *43*(2), 191–217.

Lyng, S. T., Borg, E., Fossestøl, K., Hermansen, H., Johannessen, H. S., Lahn, L. C., Myrvold, T. & Pedersen, E. (2021). *Evaluering av ny kompetansemodell – desentraliserte ordninger for skole og yrkesfag samt oppfølgingsordningen. Temanotat 1: Programteori, foreløpige funn og videre forskningsspørsmål*. Arbeidsforskningsinstituttet AFI, OsloMet. https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/20.500.12199/6518

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. (1996). *Læreplanverket for den 10-årige grunnskolen*. https://urn.nb.no/URN:NBN:no-nb_digibok_2008080100096

Magnússon, G. (2019). An amalgam of ideals – images of inclusion in the Salamanca Statement. *International Journal of Inclusive Education, 23*(7–8), 677–690. https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1622805

Mausethagen, S., Prøitz, T. S. & Skedsmo, G. (2018). *Elevresultater. Mellom kontroll og utvikling*. Fagbokforlaget.

Mausethagen, S., Skedsmo, G. & Prøitz, T. S. (2019). Hva slags utvikling? Elevresultater som utgangspunkt for utviklingsarbeid. I K. Helstad & S. Mausethagen (Red.), *Nye lærer- og lederroller i skolen* (s. 53–69). Universitetsforlaget.

Meld. St. 19 (2015–2016). *Tid for lek og læring. Bedre innhold i barnehagen*. Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-19-20152016/id2479078/

Meld. St. 21 (2016–2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/

Meld. St. 6 (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/

Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.

NOU 2022: 13. (2022). *Med videre betydning – et helhetlig system for kompetanse- og karriereutvikling i barnehage og skole*. Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2022-13/id2929000/

Ot.prp. nr. 46 (1997–98). *Om lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (Opplæringslova)*. Kyrkje-, utdannings- og forskingsdepartementet.

Qvortrup, L. (2012). Inklusion – en definition. *Er du med? – om inklusion i dagtilbud og skole*, *5*(12), 5–17.

Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2006). På vei mot en inkluderende skole? *Spesialpedagogikk*, *71*(2), 4–17.

Solstad, K. J. (2004). Einskapsskolen – likeverd og mangfald under same tak? I K. J. Solstad & T. O. Engen (Red.), *En likeverdig skole for alle? Om enhet og mangfold i grunnskolen* (s. 9–28). Universitetsforlaget.

St.meld. nr. 23 (1997–1998). *Om opplæring for barn, unge og vaksne med særskilde behov. Den spesialpedagogiske tiltakskjeda og det statlege støttesystemet*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-23-1997-98-/id430480/

St.meld. nr. 30 (2003–2004). *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/

St.meld. nr. 16 (2006–2007). *… og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/

Suppe, F. (2000). Understanding scientific theories: An assessment of developments, 1969–1998. *Philosophy of science*, *67*(3), S102–S115. https://doi.org/10.1086/392812

Takala, M., Hausstätter, R., Ahl, A. & Head, G. (2012). Inclusion seen by student teachers in special education: Differences among Finnish, Norwegian and Swedish students. *European Journal of Teacher Education*, *35*(3), 305–325. https://doi.org/10.1080/02619768.2011.654333

Tveitnes, M. S. (2022). Inkludering i en mangfoldig skole – fra teori til praksis. I G. Skeie, H. Fandrem & S.-E. Ohna (Red.), *Hvordan arbeide med elevmangfold?* (s. 24–49). Fagbokforlaget. https://doi.org/10.55669/oa100302

UNESCO. (1994). *The Salamanca statement and framework for action on special needs education*.

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis*. https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/kompetanseloftet-for-spesialpedagogikk-og-inkluderende-praksis/

Øen, K. & Krumsvik, R. J. (2021). Teachers' attitudes to inclusion regarding challenging behaviour. *European Journal of Special Needs Education*, 1–15. https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1885178

Aas, M. & Vennebo, K. F. (Red.). (2021). *Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap i skolen*. Fagbokforlaget.

KAPITTEL 2

Partnerskap mellom forskere og praktikere som innovasjonsstrategi – et utfordrende mulighetsrom

Kristian Øen
Ph.d.-stipendiat, NLA Høgskolen

Marit Mjøs
Førsteamanuensis, NLA Høgskolen

Abstract: SUKIP is a project within the FINNUT-program, a program which emphasizes the importance of research for the quality of the innovation itself by the fact that the researchers both support the innovation processes and the decisions that are made. Several advantages of such collaboration are mentioned, and the ambition of The Research Council of Norway (NFR) is that this potential is utilised. At the same time, great variations in forms of collaboration are pointed out, and the need to systematise experiences with good interaction models. The experiences from the SUKIP-project indicate that such collaboration can be both rewarding and challenging, varying with the various phases of an innovation project. Based on the project's research methodology strategy, we have designed a cycle for data collection, data analysis, feedback/discussion and decision on change, especially for use in the innovation phase. In this chapter, the phases of the project and the reasons for and design of this cycle are presented. The experiences with the collaboration between researchers and practitioners in the various phases of the project are then presented and discussed in light of theories of innovation and collaborative research. Finally, a summary discussion is made of the challenges and opportunities that such a partnership seems to provide and how the potential of the partnership can be exploited.

Keywords: SUKIP, innovation, reflexivity, collaborative research

Sitering: Øen, K. & Mjøs, M. (2023). Partnerskap mellom forskere og praktikere som innovasjonsstrategi – et utfordrende mulighetsrom. I M. Mjøs, S. Hillesøy, V. Moen og S. E. Ohna (red.), *Kompetanse for inkluderende praksis. Et innovasjonsprosjekt om samarbeid mellom barnehage/skole og PP-tjenesten* (Kap. 2, s. 47–69). Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.186.ch2

Introduksjon

Som det går fram i antologiens introduksjonskapittel, er SUKIP-prosjektet et prosjekt innenfor FINNUT-programmet (Forskningsrådet, 2017) der praksisfeltet står som prosjekteier, mens ansvaret for ledelsen av prosjektet er lagt til en forskningsinstitusjon. Prosjektet følger Norges forskningsråds (NFR) strategi for innovasjon i offentlig sektor (Forskningsrådet, 2018), noe som blant annet innebærer at forskning skal påvirke kvaliteten i selve innovasjonen og praksisendringene ved at forskerne går inn som partnere og «bidrar i utforming og gjennomføring av prosjektene» (s. 9). På bakgrunn av store variasjoner i samarbeidsformer peker NFR på behov for å systematisere erfaringer med gode interaksjonsmodeller for at potensialet i en slik strategi kan utnyttes (s. 11). Når Kunnskapsdepartementets strategi for lokal kompetanseutvikling innen barnehage og grunnopplæring (Kunnskapsdepartementet, 2021; Utdanningsdirektoratet, 2020) på tilsvarende måte forutsetter et samarbeid mellom forskere og partnere innenfor en såkalt partnerskapsmodell, støtter dette betydningen av å formidle slike erfaringer fra SUKIP-prosjektet.

I dette kapitlet ønsker vi gjennom metarefleksjon å belyse *utfordringer og muligheter i samarbeid mellom forskere og praktikere, og hvordan dette har framstått i ulike faser av et innovasjonsprosjekt*.

I tillegg tjener kapitlet en annen hensikt. Innenfor kvalitativ forskning erkjenner man at forskning er personavhengig, og at forskeren selv er et redskap som alltid vil påvirke forskningen (Patton, 2015, s. 3). I kvalitativ forskning kan derfor ikke data og analyser fristilles fra forskerne (Creswell & Poth, 2018). Gadamer (2003, s. 43) understreker at «å tro at man slik kan se bort fra seg selv, hører snarere med til den historiske objektivismens naivitet». En bevissthet rundt dette blir særlig viktig når en som forsker aktivt og bevisst inntar en dobbeltrolle ved også å være en del av innovasjonsprosessen. Slik sett er vi både forskere og gjenstand for forskning. Refleksivitet blir i denne sammenhengen et sentralt begrep som handler om kontinuerlig å stille kritiske spørsmål til seg selv som forsker – om egen rolle, om hvordan vi påvirker deltakerne i forskningen og hvordan vi i retur blir påvirket av deltakerne. Dette innebærer at en som forsker må «[engage] in self-understanding about the biases, values, and experiences that he or she brings to the qualitative research study» (Creswell & Poth, 2018, s. 229).

Dette kapitlet må derfor forstås som en form for metarefleksjon rundt forskningsprosessen og ikke minst rundt forskerrollen, noe som skiller dette kapitlet klart fra antologiens øvrige kapitler. Selv om ulike former for samarbeidsforskning er svært aktuelle strategier for kvalitetsutvikling av profesjonell praksis innen utdanning (Bukve, 2021, s. 197), og det i stor grad forutsetter samarbeid med forskere, synes forskningsfokuset primært å ha vært på praktikerne i samarbeidet (Ulvik, 2016). Vi registrerer eksempelvis at Smith (2016) har tatt til orde for såkalte *selvstudier* for profesjonsutvikling for lærerutdannere, men vi har egentlig lite å støtte oss på når det gjelder det metodiske i denne sammenheng.

Vi gjør først rede for hvordan samarbeidsprosessene konkret er gjennomført i de ulike fasene av prosjektet. Deretter presenterer og drøfter vi resultater og refleksjoner over de erfaringene som er gjort i de ulike fasene parallelt med referanse til både politiske føringer og forskning om innovasjoner og om samarbeidsforskning. Som en oppsummering diskuterer vi utfordringene og mulighetene vi gjennom dette har identifisert, med referanse til det arbeidet alle norske kommuner nå er i gang med når det gjelder lokal kompetanseutvikling på utdanningssektoren.

Prosjektets kontekst

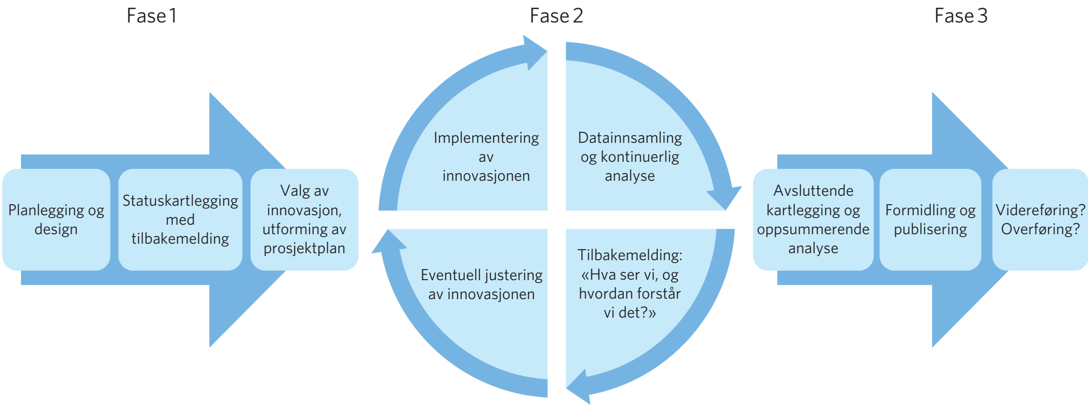
Som nevnt i innledningskapitlet består SUKIP-prosjektet av fire ulike innovasjonstiltak eller delprosjekter med hver sin prosjektgruppe. I tillegg har hver kommune en overordnet styringsgruppe og hver sin kommunale prosjektleder. Selv om innovasjonstiltakene er forskjellige, har prosessene likevel fulgt noenlunde samme mønster og struktur. Det har gjort det mulig å beskrive prosessen i faser, og å utforme en slags syklus for samarbeidet mellom forskere og praktikere til særlig bruk i hovedfasen i prosjektet. Hele prosjektperioden kan grovt sett deles inn i tre faser, og både forskerrollen og samarbeidet mellom forskere og praktikere har variert mellom fasene og innad i enkelte av fasene. Samarbeidsprosessene beskrives og drøftes konkret i det følgende, men innledningsvis er det naturlig å nevne hvilken forskningsmetodisk strategi som ligger til grunn for SUKIP-prosjektet.

Vi har valgt å bruke begrepet *samarbeidsforskning*. Det er hentet fra en artikkel av Ainscow et al. (2004) med tittelen «Understanding and developing inclusive practices in schools: A collaborative action research

network». Til tross for at tilnærmingen både er «time-consuming and intellectually demanding» (s. 135), tar disse forskerne til orde for å utnytte «the different perspectives of practitioners and academics in order to encourage critical reflection, collaborative learning and mutual critique» (s. 134–135). Dette ligger også til grunn for SUKIP. Vi kan samtidig vise til begrepet «interactive research», hentet fra Bennich et al. (2018), som inngår i antologien kalt *Action Research for Democracy*. SUKIP-prosjektet støtter seg på Bennich et al.s tilnærming, som stikkordsmessig innebærer (1) å støtte en normativt styrt endring, (2) å ha vilje til å utvikle ny kunnskap, (3) å ønske et likeverdig samarbeid mellom forskere og praktikere, (4) å vektlegge deltakelse i felles læringsprosesser, og (5) et ønske om å utvikle praksisrelevant kunnskap (Bennich et al., 2018, s. 28).

I arbeid med innovasjon handler ofte den første innledende fasen om kartlegging, initiering og planlegging (Ertesvåg & Roland, 2013; Skogen, 2013). Den andre fasen, som utgjør prosjektets hovedfase, er langt mer sammensatt. Her byr samarbeidet mellom forskere og praktikere på særlige utfordringer, siden det kontinuerlig handler om både datainnsamling, analyse, tilbakemelding/dialog, justering og implementering (Ertsås & Irgens, 2014; Fasting, 2018a; Skogen, 2008). En syklus, primært halvårlig, ble utformet for å kunne håndtere samarbeidet i denne fasen. Den tredje og siste fasen pågår fortsatt, fordi den omfatter formidling fra prosjektet, der denne antologien står sentralt, i tillegg til mulig videreutvikling og varig endring, samt eventuell overføring eller utnyttelse av erfaringene i andre barnehager og skoler (Irgens, 2016; Roland & Ertesvåg, 2018). Prosessene her byr på ytterligere nye problemstillinger når det gjelder partnerskapssamarbeidet.

Figur 1 viser de tre fasene i prosjektet. Det går fram at de ulike aktivitetene i fase 1 og 3 hovedsakelig foregår sekvensielt, mens aktivitetene i fase 2 følger et annet mønster. Aktivitetene i denne fasen inngår i en noenlunde jevn syklus gjennom årene 2020 og 2021. Overgangen fra fase 1 til fase 2 var planlagt ved årsskiftet 2019–2020, men av ulike grunner var ikke dette helt synkronisert. Et av innovasjonstiltakene ble iverksatt allerede høsten 2019, men i starten uten datainnsamling. For et annet av innovasjonstiltakene ble statuskartleggingen ikke foretatt før i januar 2020, og datainnsamlingen startet først opp høsten 2020. Fase 2 ble imidlertid avsluttet for alle til nyttår 2021, og fase 3 startet for alle i januar 2022.



Figur 1. Faser i partnerskapssamarbeidet i SUKIP-prosjektet

Fase 1 handlet om *initiering, statuskartlegging og planlegging*. Den startet med utforming av prosjektplan og forskningsdesign, rekruttering av deltakere til prosjektet og totalplanlegging av prosjektet. Kommunene valgte selv barnehage og skole til deltakelse, men det øvrige ble gjennomført av forskerne. Deretter sto forskerne for design og gjennomføring av statuskartlegging på kommunenivå og i deltakende enheter. På bakgrunn av tildeling fra NFR tilsatte kommunene hver sin prosjektleder i halv stilling. Disse har fungert som bindeledd mellom forskere og praktikere, ved på den ene siden å følge opp innovasjonsarbeidet lokalt og på den andre siden delta i forskergruppen. Slik har de både støttet fortolkningen av datamaterialet og bidratt til å kontekstualisere aktuell forskning. Til slutt i denne fasen ga forskerne tilbakemelding på statuskartleggingen og spilte inn aktuelle refleksjoner og problemstillinger, som kommunenes aktører vurderte som grunnlag for valg av innovasjonstiltak. Dette dannet grunnlag for utforming og utvikling av to delprosjekt i hver kommune: ett delprosjekt om samarbeid mellom barnehage og PP-tjeneste, og et annet om samarbeid mellom skole og PP-tjeneste. Egne prosjektgrupper for hvert av delprosjektene fikk ansvar for utforming av prosjektplaner for de aktuelle innovasjonene.

Fase 2 var langt mer sammensatt og omfattet både *implementering, kontinuerlig analyse, tilbakemelding* og *justering*. Dette var selve innovasjonsfasen, som utgjorde prosjektets hovedfase. Delprosjektene ble iverksatt

(implementert), og det ble kontinuerlig samlet data fra de møtene som inngikk i disse. Det ble med jevne mellomrom også samlet inn intervjudata, det ble foretatt suksessive foreløpige analyser av datamaterialet, og det ble gjennomført ulike former for tilbakemeldinger og dialog mellom forskere og praktikere. Forskergruppens tilbakemelding til og dialog med de kommunale styringsgruppene inngikk i en halvårlig syklus gjennom hele prosjektperioden. På bakgrunn av tilbakemelding og dialog på ulikt nivå i kommunene, ble det flere ganger foretatt justeringer og endringer av enkelte av delprosjektene.

Fase 3, som utgjør prosjektets siste fase, startet i januar 2022 og er enda ikke avsluttet, ettersom det i tillegg til *avsluttende kartlegging og oppsummerende analyse* også handler om *formidling og videreføring*. Etter avtale med styringsgruppene ble den avsluttende statuskartlegging gjennomført i form av ulike former for intervjuer med ulike aktører som på forskjellige måter og i varierende grad har vært involvert i SUKIP-prosjektet. Formidling fra prosjektet har riktignok foregått på flere tidspunkt og på forskjellige måter gjennom hele prosjektperioden, men hovedformidlingen i form av publisering inngår i denne fasen. For validering av det som presenteres i prosjektantologien, er utkast til de ulike kapitlene lest av relevante deltakende SUKIP-aktører i prosjektet. Styringsgruppene tar i denne fasen stilling til hvorvidt og hvordan innovasjonstiltakene skal videreføres og eventuelt videreutvikles, i tillegg til hvordan erfaringene fra SUKIP kan benyttes på andre måter i kommunene. Dette skjer på bakgrunn av et dialogmøte i styringsgruppene, hvor forskernes oppsummerende analyser med påfølgende refleksjoner og problemstillinger først ble presentert. I lys av dette er det avtalt hvordan forskerne skal presentere erfaringer fra prosjektet for de ulike aktørene og enhetene som har deltatt, og eventuelt bidra på andre kommunale arenaer med tanke på bruk av SUKIP-erfaringene.

Metodisk tilnærming

Datagrunnlaget som ligger til grunn i dette kapitlet er omfattende. Det strekker seg fra planer og skisser utviklet suksessivt gjennom prosjektperioden, referater og notater etter drøftinger i forskergruppen og møter i styringsgruppene, samt transkripsjoner av lydopptak i forbindelse

med intervjuer og refleksjonsøkter i knyttet til de ulike delprosjektene. Svakheten ved å forsøke å illustrere forskningsprosessen i form av en modell, som i figur 1, ligger i at en slik forenkling aldri kan fange hele virkeligheten. Det som kommer lite til uttrykk gjennom figur 1, er hvordan forskergruppen har jobbet underveis i prosessen. I tillegg til at forskergruppen har samarbeidet om dataanalysene både i fase 2 og i fase 3, har forskergruppen som en del av analysearbeidet brukt aller mest tid på å reflektere rundt samarbeidet med praksisfeltet og ikke minst rundt forskerrollen. Stort sett hver gang forskere har hatt en interaksjon med praksisfeltet, har deler av – eller hele – forskergruppen diskutert «hvordan skal vi forstå det vi har vært med på i dag». Patton (2015) hevder at refleksivitet skiller seg fra refleksjon ved at det leder oss mot spesifikke former for refleksjon som blant annet handler om «interpretation of interpretation and the launching of a critical self-exploration of one`s own interpretations». Typiske spørsmål i disse refleksjonene har vært om vi som forskere er for passive, for offensive, om vi tar for lite plass, for mye plass, om vi skal bringe inn flere teoretiske perspektiv, hvilke konsekvenser det har at vi spiller inn ulike perspektiv og så videre. Når vi i disse refleksjonene har vært usikre på hvordan vi skal forstå det vi har opplevd og deltatt i, har vi på ulike måter involvert praksisfeltet. De ulike refleksjonene er i dette kapitlet systematisert. Tilnærmingen har først og fremst vært en åpen induktiv prosess, mens vi har valgt å strukturere analysene og presentere resultatene med utgangspunkt i prosjektets tre ulike faser. Resultatene vi presenterer her er derfor både en analyse av konkrete data og metarefleksjoner innad i forskergruppen, men også av ulike metarefleksjoner sammen med de ulike prosjektgruppene og de kommunale styringsgruppene.

Resultater

At SUKIP-prosjektet i utgangspunktet var både initiert og designet av forskerne alene, kombinert med at det var krevende å få en felles forståelse av hvordan samarbeidsforskning kunne forstås og praktiseres, har vist seg å innebære utfordringer som har gitt ulike utslag i hele prosjektperioden. En av enhetslederne omtalte for eksempel startfasen i prosjektet

på denne måten: «Det var ingenting som var etablert i dette prosjektet. Da bare famlet vi etter å forstå hva vi skulle gjøre.» Dette kan jo forstås på flere måter, men også som et resultat av uklare signaler fra forskerhold om hvilket handlingsrom som fantes innenfor rammen av SUKIP, og at kommunen selv skulle ta styringen av dette lokalt. Så kan forskerne samtidig slutte seg til en annen uttalelse fra lederhold: «Det er kanskje det vi har lært av SUKIP-prosjektet, sant, at når det har vært noen sånne 'dumper', så har vi på en måte, selv om de av og til ikke har vært så gøye, så har vi på en måte fått med oss hvor viktige de er i utviklingen – i fortsettelsen.» Manglende erfaring med denne type samarbeidsforskning kan ut fra dette kanskje forstås som en forklaring på at NFR har registrert «store variasjoner i samarbeidsformer» i forbindelse med forskningsstøttede innovasjonsprosjekter (Forskningsrådet, 2018, s. 11). Erfaringene fra SUKIP-prosjektet tilsier dessuten at det er både naturlig og nødvendig med variasjon i samarbeidsformer i ulike faser av et innovasjonsprosjekt, noe som også påvirker forskerrollen. Det følger av prosjektets forskningsmetodiske strategi som omfatter både samarbeidsforskning og innslag av følgeforskning, og der «en dobbeltrolle som endringsagent og evaluator medfører krav som kan oppfattes som inkonsistente og som derfor er vanskelig å forene» (Lindøe et al., 2002, s. 210). Det innebærer ulike forskerroller i ulike faser og situasjoner gjennom hele prosjektet, og det har vært nødvendig for oss som forskerne både å være bevisst på og å signalisere hvilken rolle vi til enhver tid har inntatt og hvorfor. Vi går nå nærmere inn på forskerrollen i de ulike fasene av SUKIP-prosjektet.

Fase 1

I forbindelse med planlegging og utforming av forskningsdesign satt forskerne som nevnt i førersetet og hadde styring på prosessene. Dette gjaldt også planlegging og gjennomføring av statuskartleggingen i deltakende enheter, riktignok etter at utformingen var presentert for og akseptert av styringsgruppene. Statuskartleggingen besto av spørreundersøkelse til alle ansatte i de deltakende enhetene (Mjøs & Øen, 2022), fokusgruppeintervju av representanter for deltakende enheter, gruppeintervju av ledergrupper og analyse av ulike dokumenter både på kommune- og

enhetsnivå. Styringsgruppene støttet også relevansen av det datamaterialet dette ga, og at det var nyttig som grunnlag for refleksjoner over fremmende og hemmende faktorer med tanke på utvikling av et samarbeid om kompetanse for inkluderende praksis. Forskere og praktikere kunne derfor enes om dette, før kommunene og enhetene sto for vurdering og prioritering av de problemstillingene som forskerne hadde presentert. At forståelsen av problemstillingene ikke var like samstemt, var imidlertid ikke overraskende, og ulik forståelse av sentrale problemstillinger har mer eller mindre gjort seg gjeldende gjennom hele prosjektperioden. For forskerne har dette vært det mest sentrale dilemmaet i prosjektet: I hvilken grad kan eller bør man gjennom spørsmål eller forslag påvirke de prosessene og tiltakene som praksisfeltet har ansvar for i et normativt styrt endringsarbeid?

Samarbeidet mellom forskere og praksisfelt tok altså for alvor form etter at forskernes analyser og refleksjoner etter statuskartleggingen var presentert for styringsgruppene, og kommunene prioriterte og utformet innovasjonstiltak på bakgrunn av dette. Da startet en partnerskapsdialog om både involvering av aktører og forankring av innovasjonstiltakene i barnehage, skole og PP-tjeneste, i tillegg til selve utformingen av de valgte tiltakene.

Robinson (2018) hevder at det blir gjort altfor mange endringsforsøk i opplæringssektoren som ikke bidrar til ønsket forbedring. Når mange skoler og barnehager har slike erfaringer, blir det viktig å redusere antall mislykkede endringsforsøk ved gjøre et grundig arbeid i den innledende fasen. Lewin (1951) hevder at organisasjoner over tid bygger sin praksis og sitt virke på etablerte og delvis fastlåste måter å tenke og samhandle på. For å lykkes med endringsarbeid, kreves det derfor at man bruker nok tid i initieringsfasen på å «tine opp» organisasjonen og deltakerne som skal gjennomføre en endringsprosess. Initieringsfasen kan også beskrives som en prosess der organisasjonen går fra ubevisst inkompetanse til bevisst inkompetanse (Bang, 2011). Slike innledende initieringsfaser kan oppleves som frustrerende dersom en blir konfrontert med mulige utfordringsområder som man ikke var forberedt på (Irgens, 2011). Da forskerne på bakgrunn av statuskartleggingen presenterte flere spørsmål enn svar for praksisfeltet, kunne dette oppleves som uangripelig og

provoserende. Skolene og barnehagene stod plutselig overfor ulike spørsmål som pekte på en rekke mulige hemmende og fremmende faktorer. Å få søkelys på hva man «ikke mestrer» kan være smertefullt. De ulike enhetene opplevde naturlig nok dette ulikt, og lederne håndterte det på forskjellige måter. Men det ble også omtalt klart fra overordnet ledernivå som positivt å samarbeide med forskere på denne måten: «Veldig spennende at en ekstern, profesjonell aktør […] nøytral aktør som dere, har vært med på å både utfordre og problematisere.»

Dersom det i denne fasen med «opptining» oppstår frustrasjon og ustabilitet i systemet, er det tilsvarende viktig med intern trygghet og ekstern støtte som gir organisasjonen tro på at den kan klare å løse noen av de aktuelle utfordringene (Schein, 2004). Uten slik trygghet og støtte vil ikke organisasjonen orke å ta inn over seg forstyrrende informasjon. Et åpenbart problem med samarbeidsforskning, er at eksterne støttespillere og de ansatte i organisasjonen sjelden vil peke på de samme utfordringene (Klev & Levin, 2009). Dersom en legger for stor vekt på de ansattes egen vurdering, er det en fare for å bli for «navlebeskuende». Legger en for stor vekt på de eksternes vurdering, vil faren være at det ikke utvikles nok eierskap hos de som faktisk skal gjennomføre endringsprosessen. Dette er et klassisk problem, og mye utviklingsarbeid har nettopp strandet i en tidlig fase fordi deltakerne ikke har forstått hvorfor endring er nødvendig (Bang, 2011). Ledelsen ved en av enhetene uttalte for eksempel at «vi jobber jo med inkludering hele tiden på alle mulige områder, jeg vet ikke hva vi skal forbedre oss på». Dersom slike uttalelser ikke blir tatt på alvor innledningsvis, vil det kunne representere en utfordring gjennom hele prosjektet. En kommunal leder, som kom inn som nytilsatt i løpet av prosjektet, syntes å registrere dette ved å spørre: «Har en hatt tilstrekkelig forventningsavklaring på hva dette prosjektet skal dreie seg om, og hva det har som mål og intensjon? Har en lyttet hverandre tilstrekkelig ut på det i forkant? Det var det første spørsmålet som slo meg.» Nøkkelen i denne fasen er altså å få til en dialog mellom «problemeier» og «pådriver» som «åpner for problemeiernes kontroll, samtidig som viktig innflytelse fra andre aktører blir kanalisert inn» (Klev & Levin, 2009, s. 72). I SUKIP-prosjektet ble dette opplevd som en krevende balanseøvelse. Forskergruppen ønsket på den ene siden å sørge for tilstrekkelig

framgang i prosjektet, men på den andre siden var det nødvendig med tilbakeholdenhet for å sikre nødvendig eierskap og forankring av prosjektet. Balansen handler om å «skynde seg sakte» for å unngå mislykkede endringsforsøk.

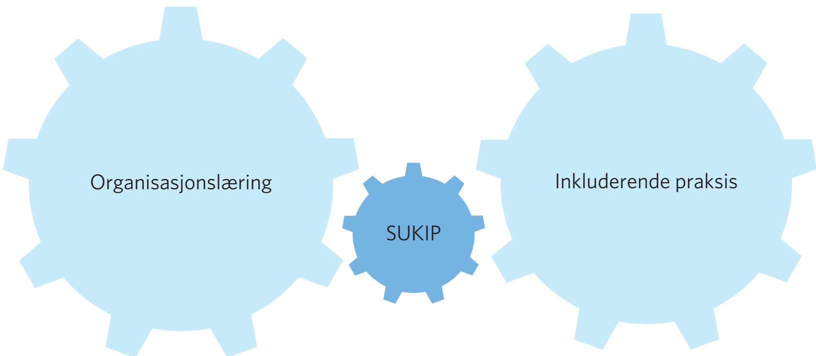
I dialogen om de ulike delprosjektene ble det klart at aktørene i praksisfeltet hadde ulike forventninger til forskerne. Dette resulterte i at både forskere og kommunale prosjektledere involverte seg i delprosjektene i varierende grad. I et av delprosjektene hadde praksisfeltet klare tanker om hvilke utviklingsområder de ønsket rette oppmerksomheten mot. De hadde dessuten stor mestringstro, og den lokale prosjektgruppen hadde på egen hånd omtrent full styring på utforming av prosjektplanen. Samtidig var kanskje denne tryggheten på eget prosjekt grunnlag for å ønske utfordrende innspill velkommen: «De spørsmålene og refleksjonsøktene, spørsmål som dere kommer med, det er jo sånt som gjør, føler jeg, at vi blir mer bevisst på hva vi holder på med.» I andre delprosjekt hadde praksisfeltet større forventninger om at forskerne skulle «fortelle dem hva de burde gjøre». Her måtte kommunal prosjektleder ta et større ansvar for utvikling av prosjektplanen, i en dialog med både praksisfelt og forskergruppe. Betydningen av kommunal prosjektleder ble fra ledernivå kommentert slik: «Viktig at det er noen som har både litt kunnskap om dette med å drive sånne prosesser, og som ikke minst har satt av tid til å gjøre det, sant. Jeg tror jo at skal praksisfeltet drive utviklingsarbeid, så må man bare erkjenne at det krever noe ekstra.» For forskerne har ordningen med en kommunal prosjektleder framstått som svært viktig på flere måter, ikke minst gjennom innovasjonsfasen i prosjektet.

Fase 2

Selv om innovasjonene i de ulike delprosjektene er svært ulike, har de til felles at fase 2 har vært preget av en sirkulær eller syklisk utviklingsprosess der forskerne har samlet data gjennom deltakende observasjon (Merriam & Tisdell, 2016) av samarbeidsmøter mellom PP-tjenesten og barnehagen/skolen. På bakgrunn av observasjon og transkripsjon av

lydopptak fra de samme møtene har forskerne jevnlig presentert refleksjoner og foreløpige analyser for praksisfeltet, og drøftet disse analysene og refleksjonene i et felles tolkningsfellesskap (Fasting, 2018b) mellom forskere og praksisdeltakerne.

Før selve datainnsamlingen kom i gang, ble det tydelig at flere av deltakerne følte seg usikre på hva for slags data som skulle samles og hvordan. Det er mulig å forstå en slik usikkerhet når man slipper forskere tett inn på egne interne prosesser, der man både blottlegger egen praksis og egne holdninger gjennom konkret formidling og drøfting. Man kler seg på en måte naken overfor eksterne observatører. Selv om det var klart at det var møtene mellom PP-tjeneste og barnehage/skole som var «forskningsobjektet», som en av lederne formulerte det, var det nødvendig å klargjøre og enes om hvilke data som skulle samles inn, med hvilken begrunnelse og til hvilken bruk. Deltakerne måtte trygges på hva som styrte forskerblikket, datainnsamling og tolkning. Det ble derfor utformet en konkret skisse som illustrerer hvordan det overordnede forskningsspørsmålet i SUKIP løfter frem to ulike perspektiver (figur 2).



Figur 2. Teoretiske linser for observasjon, analyse og refleksjon

På den ene siden er det opplagt at inkludering og inkluderende praksis utgjør en kjernekomponent i SUKIP. I skissen ble Florians og Black-Hawkins' (2011) rammeverk for deltakelse benyttet. På den andre siden gjør forskningsspørsmålet i SUKIP det naturlig å se på organisasjonsutvikling og organisasjonslæring som en sentral komponent. Som teoretisk utgangspunkt ble Irgens (2010, s. 136) og hans «utviklingshjul for en skole i bevegelse» brukt som støtte. Skissen ble innledningsvis presentert

relativt grundig for deltakerne i delprosjektene. Hensikten med skissen var å tydeliggjøre forskernes «teoretiske linser» som grunnlag for både observasjoner, spørsmål, analyser og refleksjoner: Hva fokuserer vi på, og hvorfor? Når det eksempelvis ble stilt spørsmål som utfordret eksisterende praksis, kunne deltakerne være trygge på at dette ikke var tilfeldige spørsmål knyttet til eventuelle svakheter ved praksis, men at det var naturlige og kanskje nødvendige spørsmål å stille med bakgrunn i forskningsspørsmålet, forskningsdesignet og de teoretiske linsene. Med utgangspunkt i denne skissen var aktørene i praksisfeltet komfortable med at transkripsjoner etter lydopptak fra både møtene og refleksjonsøktene utgjorde det sentrale datamaterialet i SUKIP-prosjektet.

Den sykliske prosessen i fase 2 hadde to sentrale mål. Når forskerne med jevne mellomrom delte foreløpige refleksjoner og analyser, åpnet det for kontinuerlig validering av tolkningene. En forutsetning for slik validering er imidlertid at praksisdeltakerne opplever at forskerne virkelig ønsker reelle deltakende, dialogiske og demokratiske prosesser (Husebø et al., 2020; Schwencke, 2017). Fra forskerhold ble det derfor tydelig formidlet en bevissthet om at observasjonene kun er et lite «vindu» inn til praksisfeltet. Fordi forskere mangler et helhetlig bilde, er man i forbindelse med samarbeidsforskning avhengig av at praksisfeltet deler sine tanker om forskernes foreløpige analyser. På den måten kan man få avklart eventuelle misforståelser og i fellesskap etablert et mer nyansert og dekkende bilde av praksis. Etter et møtepunkt der forskerne meldte tilbake foreløpige refleksjoner, uttalte en av deltakerne at innspillene var viktige, «men samtidig så kjente vi jo på når vi satt der at det var mye dere ikke hadde skjønt, for å si det rett ut». Et reelt partnerskap mellom forskere og praksisfelt forutsetter at praksisfeltet formidler klart det de mener, ikke det de håper at forskerne vil høre. Men det krever også at forskerne tar et kritisk blikk på egen rolle, og vurderer om design, datainnsamling og dataanalyse foregår på egnede måter.

Det andre målet med den sykliske prosessen i fase 2 kan primært knyttes til den innovative læringsprosessen som forutsettes i et prosjekt som søker å utvikle kompetanse for inkluderende praksis. Senge et al. (2005) hevder at læring alltid forutsetter refleksjon. Det som likevel varierer i læringsprosesser, er hvor dyptgående denne refleksjonen er.

Senge et al. (2005) skiller derfor mellom reaktiv læring og dypere læring. Mens reaktiv læring gir forholdsvis enkle og overfladiske analyser med tilsvarende «enkle feilrettinger», vil den dypere læringen åpne for mer grunnleggende nyskapning i organisasjonen der praksisen sees i et mer helhetlig perspektiv (Roald, 2012). Dypere læring har derfor klare paralleller til dobbelkretslæring (Argyris & Schön, 1974), som nettopp søker å utfordre de mentale modellene og virkelighetsoppfatningene som ligger til grunn for praksis. Når vi som forskere observerte samarbeidsmøter mellom barnehage/skole og PP-tjeneste, rettet vi gjennom de teoretiske linsene blikket mot hva som ble diskutert, hvordan ting ble diskutert og hvem som deltok i diskusjonene. Et slikt blikk kan gi et bilde av hvordan praksis ser ut og hva som kjennetegner praksis. Det gir imidlertid ingen svar på hvorfor praksis er slik den er, og hva som er «praksis-driverne». Irgens (2016, s. 305) snakker derfor om «organisasjonens isfjell», bestående av både overflatefenomener og dypfenomener. Overflatefenomenene er det som er synlig for oss, eksempelvis lederstil, prosedyrer, formelle avtaler, metoder, beslutninger, diskusjonstema, diskusjonsklima og så videre. Men under overflaten finner en det som driver praksis, og dette er ikke tilgjengelig gjennom direkte observasjon. Disse dypfenomenene kan blant annet knyttes til elevsyn, verdier, virkelighetsoppfatninger, normer og maktfordeling. Mye av praksisen i skole og barnehage preges dessuten av automatiserte handlingsmønstre (Calderhead, 1981). Disse handlingsmønstrene utvikles mer eller mindre ubevisst, og bygger nettopp på noen av de mentale modellene som ligger under overflaten (Senge, 1999). Det kan derfor være slik at selv de mest «vellykkede tiltak» i en organisasjon ikke bidrar til ønsket forbedring, fordi de mentale modellene står i veien for varig endring (Roald, 2012). Med sikte på varige forbedringer må en følgelig bringe dypfenomenene til overflaten for å vurdere om de fremmer eller hemmer den ønskelige utviklingen.

I et innovativt samarbeid mellom forskere og praktikere kreves det derfor at en våger å stille kritiske spørsmål som utforsker og utfordrer eksisterende praksis. Den sykliske tilbakeføringen av refleksjoner og foreløpige analyser i SUKIP-prosjektet har vært et forsøk på å utforske og «synliggjøre» de underliggende praksisdriverne. Eksempelvis kom det i

et møte på en av skolene fram at man syntes å være opptatt av å normalisere «spesielle tiltak». Et spørsmål fra forskerhold knyttet til forståelsen av inkludering ble da utgangspunkt for felles refleksjoner:

> Jeg hører jo at det er mange tiltak dere har. Noen går ut, noen bruker Chromebook og noen bruker diktafon for å lese inn. Og så høres det ut som dere har hatt godt fokus på at dette skal normaliseres gjennom at alle gjør det, og det er da det på en måte blir ufarliggjort. Altså det «spesielle» blir akseptert når alle gjør det. Og så slo det meg … Er det en måte å kamuflere at noen trenger det spesielle? Man sørger for at alle gjør det «spesielle», men det henger fremdeles igjen en usikkerhet på om det er lov å være annerledes? Er det da trygt å være den som trenger noe «spesielt», eller er det først og fremst trygt når mange nok eller alle gjør det?

Spørsmålet og refleksjonsøkten ble fulgt opp ved at aktørene i dette delprosjektet valgte å ta opp som tema hvordan man kunne arbeide med aksept for annerledeshet blant elevene, ut fra en erkjennelse av at dette er et viktig aspekt ved et inkluderende læringsmiljø.

Når aktører med svært forskjellige roller, som pedagogisk ansatte, ledelse, PP-tjeneste og forskere, sammen skal utforske praksis, er det ikke til å unngå at man går inn i samarbeidet med ulike forventninger og, ikke minst, ulik sårbarhet. Forskernes utforskende og utfordrende spørsmål kan derfor oppleves svært forskjellig. En av rektorene har vært tydelig på at de «kritiske innspillene» er avgjørende for at skolen skal få utbytte av prosjektet. Hun uttalte: «At dere er der som publikum, det gir jo muligheten for at vi får interessante innspill. Det blir løftet spørsmål som gir oss grunnlag for nye refleksjoner, og også problemstillinger som i hvert fall for meg ikke ville vært selvfølgelig å komme på.» Hun var på samme måte som en av avdelingslederne tydelig på at forskerrefleksjonene var en motivasjonsfremmende faktor: «Det at dere er interessert i oss og stiller spørsmål og lytter … Respons fra dere på at det vi holder på med, er positivt i forhold til den bakgrunnen som dere har. Det er jo motiverende for oss.» Utsagn som dette indikerer at forskere kan påvirke innovasjonsprosesser på en positiv måte, og slik ta ut det potensialet som er ønskelig både ut fra NFRs ambisjoner for

forskningsstøttet innovasjon (2018) og Kunnskapsdepartementets strategi for lokal kompetanseutvikling (2021).

Til tross for at det gjentatte ganger i SUKIP-prosjektet ble understreket at samarbeidsforskning forutsetter en viss form for likeverdighet, er det en åpenbar fare for at forskerne vurderes som eksperter med høyere og kanskje mer «riktig» kompetanse. Som en av deltakerne formulerte det: «Det har på en måte vært den utfordringen, sant, det med likeverdigheten, det må vi hele tiden tilbake til … at vi har ulike roller, og vi kommer inn med forskjellige ting.» Kritiske innspill fra forskerne kan derfor oppleves som mer utfordrende enn innspill som kommer fra andre deltakere. En av deltakerne sa det slik: «Vi skal i hvert fall passe oss. Man skal ikke ha følelsen av at … nå er forskerne der, så nå skal vi i alle fall opp til eksamen, ikke sant.» Dette gjør forskerrollen spesielt krevende. Endringsarbeid innebærer alltid en risiko for å smerte, siden den «samskapte læringen» (Klev & Levin, 2009) nettopp ligger i de kollektive refleksjonene som oppstår i kjølvannet av utforskende spørsmål som berører de dyperelliggende strukturene under vannflaten. I samarbeidsforskning er det en reell risiko for «at forskere unngår å stille kritiske spørsmål og forfølge temaer som kan føre til uenighet» (NESH, 2021, s. 30), selv om det er noe man som forsker plikter å unngå. I SUKIP-prosjektet innebærer dette at forskerne i frykt for å såre enkelte aktører likevel ikke kan unnlate å peke på praksis eller praksisdrivere som potensielt kan hemme utviklingen av en inkluderende praksis. Flere av aktørene syntes imidlertid å være helt på linje med dette, slik denne uttalelsen fra en av rektorene viser: «Og så er det noe med at man har jo lett for å bli seg selv nok, og da håper jeg jo dere vil si at nå er dere litt for høye på dere selv sant. Altså jeg forventer det av dere.»

Uansett variasjoner i synet på dette hos aktører som er involvert i innovasjoner, må forskere både stille kritiske spørsmål og rette et kontinuerlig kritisk blikk på forskerrollen. I den forbindelse har det vært en stor hjelp å ha en kommunal prosjektleder med kjennskap til både aktørene og konteksten. Det har gjort det mulig å manøvrere i denne balansen mellom støtte og utfordring der ulike aktører har hatt ulike behov og ulik tålegrense, uten å skade et samarbeid som skal fungere også etter prosjektslutt.

Fase 3

Den avsluttende kartleggingen er gjennomført ved hjelp av (gruppe) intervju av deltakere i prosjektet og aktører i enhetene som har vært mer eller mindre involvert i SUKIP-prosjektet. Kartleggingen er avtalt med styringsgruppene, og har en todelt hensikt. På den ene siden er det et ønske at den skal gi både kommunene og deltakerne en forståelse av hva de har vært med på, som grunnlag for å vurdere verdien av prosjektet og potensial for videreføring og videreutvikling av de igangsatte innovasjonsprosjektene. En av lederne på kommunalt nivå ga uttrykk for klare forventninger om støtte til videre utviklingsarbeid med følgende utsagn i forbindelse med den avsluttende kartleggingen: «Jeg tenker at vi må tørre å dra på litt i slutten av prosjektet og faktisk talt stille de ubehagelige spørsmålene om hvorfor!» En av enhetslederne uttrykte klart at det pågående innovasjonsprosjektet i SUKIP-prosjektet er helt i samsvar med den igangsatte nasjonale satsingen *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis* (Utdanningsdirektoratet, 2021), og at tiltaket vil derfor bli videreført og videreutviklet etter prosjektslutt som del av kommunens innsats i denne sammenheng. Slike spørsmål er tatt opp i de avsluttende møtene i styringsgruppene i forlengelsen av oppsummerende refleksjoner fra forskerhold. De er da direkte spisset mot den enkelte kommune og etter drøfting mellom forskere og styringsgruppe nedfelt i en egen kommunal SUKIP-rapport.

På den andre siden har hensikten med den avsluttende kartleggingen i samsvar med prosjektets forskningsstrategi vært å bidra til deltakervalidering (Krumsvik, 2015). Dette er først og fremst ivaretatt ved at utvalgte deltakere har lest utkast til kapitler i antologien. Samtidig innebærer dette noen klare dilemma, spesielt i et prosjekt som dette, der deltakernes anonymitet ikke kan garanteres. Så selv om praksisfeltet validerer presentasjonen av resultatene, må forskerne ta ansvaret for det som formidles og hvordan det formidles. De forskningsetiske retningslinjene gir klare føringer for at «det er uetisk å begrense bruken av resultatene for å få frem ønskelige konklusjoner, eller å fremstille resultatene på en misvisende eller tendensiøs måte» (NESH, 2021, s. 33). Eventuelle utfordringer knyttet til dette må imidlertid håndteres i respekt for deltakerne ved at formidlingen gjennomføres på måter som forhindrer eventuelle negative

konsekvenser for deltakernes omdømme (s. 24). Det vil også være nødvendig at slike eventuelle dilemmaer kommuniseres klart før publisering.

Denne siste fasen blir imidlertid avsluttet først etter at de kommunale rapportene er overlevert og aktuelle tilbakemeldinger til aktørene i de ulike enhetene er gjennomført. Det vil også være aktuelt med ytterligere publisering og annen formidling fra prosjektet. Nye spørsmål som utfordrer partnerskapet mellom forskere og praktikere kan dermed fortsatt oppstå.

Oppsummerende diskusjon

Som allerede nevnt er det en rekke *etiske dilemma* knyttet til et partnerskap mellom forskere og praktikere, som i SUKIP. Et klart prosjektmål har vært å bidra til bedre samarbeid mellom aktørene i barnehage, skole og PP-tjeneste. Likevel har vi erfart at enkeltdeltakere faktisk har truet med å trekke seg fra samarbeidet på bakgrunn av de utforskende spørsmålene som ligger i forskningsdesignet. Slik sett har prosjektet altså vært potensielt skadelig for eksisterende samarbeid, et samarbeid praksisfeltet er avhengig av også etter prosjektslutt. Dette illustrerer hvilket ansvar som påhviler forskerne for å ivareta deltakernes integritet (NESH, 2021, s. 17). Ikke minst er dette viktig i et prosjekt der forskning koples til enhetenes utviklingsarbeid, der pedagogisk personale til vanlig ikke kan reservere seg for deltakelse. Deltakelse i SUKIP er besluttet av enhetsleder, mens alle som inngår i innovasjonstiltaket berøres av forskningsoppfølgingen. Selv om det fra forskerhold er krevd informert samtykke fra alle deltakerne, er det i en slik sammenheng ikke usannsynlig at det ble oppfattet som uaktuelt å reservere seg. Det har derfor vært avgjørende viktig med avklaringsmøter undervegs med stadig påminnelse om prosjektets forskningsspørsmål, forskningsdesign og teoretiske linser, og at kritiske og utforskende spørsmål er en del av samarbeidsforskningens natur. Dette understreker viktigheten av, men også det krevende aspektet ved, å sikre tilstrekkelig psykologisk trygghet i et profesjonsfellesskap bestående av aktører med ulikt mandat, ulike roller og ulik grad av makt. Psykologisk trygghet handler om å kunne si hva en mener, komme med innspill og forslag, dele sin kompetanse og være seg selv uten å frykte represalier eller andre sosiale sanksjoner (Edmondson, 1999). Samtidig

innebærer også psykologisk trygghet at innspill, kommentarer og forslag blir verdsatt som en forutsetning for profesjonalitet og at en opplever at tilbakemeldinger gis i beste mening. Dette er svært krevende i grupper der det er asymmetri knyttet til formell og uformell makt og posisjoner. Aktører som føler at de har lavere status, lavere «rang» eller opplever å være i en sårbar posisjon, vil ofte kunne oppfatte utfordrende innspill som kritikk (Edmondson & Schein, 2012). Det kreves en god porsjon ydmykhet fra forskerne overfor sårbarheten hos aktørene som har eksterne observatører i et samarbeid der de blottlegger både egne holdninger og praksis.

Analyse og drøfting av data fra prosessene i de ulike fasene i SUKIP-prosjektet viser at et partnerskapssamarbeid mellom forskere og praktikere om innovasjoner i praksisfeltet kan kalles *et utfordrende mulighetsrom*. Vi har presentert konkrete erfaringer som tilsier at forskernes «dobbeltrolle som endringsagent og evaluator» (Lindøe et al., 2002, s. 210) kan håndteres, men at man som forsker må være forberedt på at man går inn i et vanskelig terreng og derfor bør ha en klar bevissthet omkring «mulige roller» (s. 211). Samtidig har vi sett at et slikt partnerskap knyttet til innovasjonsarbeid er utfordrende både for praksisfelt og forskere. For å utnytte mulighetene dette rommer, må man imidlertid være lydhør for de innspill som kontinuerlig kommer fram fra deltakerne på ulike måter i slike prosesser. Støtte i en kommunal prosjektleder som kjenner konteksten og samtidig fungerer som medforsker, har vist seg å være gull verdt i denne sammenheng.

Mulighetene og potensialet som ligger i et slikt partnerskap er primært kommet fram i lys av hvordan enkeltaktører i praksisfeltet ser det. Flere aktører på ulike nivå i praksisfeltet har klart gitt uttrykk for nytten av å ha et forskningsfaglig utenfrablikk på egen praksis og praksisutvikling, og deres uttalelser tyder på at dette har gitt en merverdi til innovasjonsarbeidet. Samtidig gir et slikt partnerskap også store forskningsfaglige gevinster. Den jevnlige syklusen med tilbakemeldinger og felles refleksjon over de problemstillingene som forskerblikket har festet seg ved, har gitt en fornyet og mer nyansert forståelse av datamaterialet. I noen sammenhenger har disse sløyfene med felles tolkninger og de opplysningene som er kommet fram i ulike oppfølgende intervjuer også korrigert den umiddelbare forståelsen av datamaterialet. Det er grunn til å anta at en

distansert forskerrolle ikke hadde gjort dette mulig. I så måte kan dette framstå som en foretrukket forskningsstrategi når det gjelder å studere praksis, ettersom det styrker forståelsen av datamaterialet som utvikles. Det forutsetter samtidig en respektfull tilnærming til det samme datamaterialet. I tillegg kan et slikt samarbeid om innovasjon i praksisfeltet tilføre verdifull praksiskunnskap til forskningsmiljøene, som i sin tur kan komme til nytte både i ny forskning og i undervisning.

At forskerne samtidig også har påvirket selve datamaterialet, må naturligvis ikke overses. Det henger sammen med forventningen om at et slikt partnerskap skal bidra til at innovasjonen blir påvirket av forskning (Forskningsrådet, 2018). Det samme er forutsatt i den nasjonale strategien for lokal kompetanseutvikling, der særlig Kompetanseløftet (Utdanningsdirektoratet, 2021) framstår som relevant å se i sammenheng med SUKIP-prosjektet. Vi vil tro at de erfaringene vi her har presentert knyttet til selve partnerskapssamarbeidet vil være til nytte for både forskningsmiljøer og kommuner som nå er i gang med samarbeid innenfor Kompetanseløftet.

Referanser

Ainscow, M., Booth, T. & Dyson, A. (2004). Understanding and developing inclusive practices in schools: A collaborative action research network. *International Journal of Inclusive Education*, *8*(2), 125–139. https://doi.org/10.1080/1360311032000158015

Argyris, C. & Schön, D. A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness*. Jossey-Bass.

Bang, H. (2011). *Organisasjonskultur* (4. utg.). Universitetsforlaget.

Bennich, M., Svensson, L. & Brulin, G. (2018). Interactive research. I E. Gunnarsson, H. P. Hansen, B. S. Nielsen & N. Sriskandarajah (Red.), *Action research for democracy. New ideas and perspectives from Scandinavia* (s. 27–38). Routledge.

Bukve, O. (2021). *Forstå, forklare, forandre. Om design av samfunnsvitskaplege forskingsprosjekt* (2. utg.). Universitetsforlaget.

Calderhead, J. (1981). A psychological approach to research on teachers' classroom decision-making. *British Educational Research Journal*, *7*(1), 51–57. https://doi.org/10.1080/0141192810070105

Creswell, J. W. & Poth, C. N. (2018). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (4. utg.). Sage.

Edmondson, A. (1999). Psychological safety and learning behavior in work teams. *Administrative Science Quarterly*, *44*(2), 350–383. https://doi.org/10.2307/2666999

Edmondson, A. C. & Schein, E. H. (2012). *Teaming: How organizations learn, innovate, and compete in the knowledge economy*. Jossey-Bass.

Ertesvåg, S. K. & Roland, P. (2013). *Ledelse av endringarbeid i barnehagen*. Gyldendal Akademisk.

Ertsås, T. I. & Irgens, E. J. (2014). Fra individuell erfaring til felles kunnskap. Når kompetanseutvikling er et virkemiddel for å skape bedre skoler. I M. B. Postholm (Red.), *Ledelse og læring i skolen* (s. 163–179). Universitetsforlaget.

Fasting, R. (2018a). Pedagogisk aksjonsforskning. I R. Fasting (Red.), *Pedagogisk systemarbeid* (s. 88–102). Cappelen Damm Akademisk.

Fasting, R. (2018b). Tolkningsfellesskap. I R. Fasting (Red.), *Pedagogisk systemarbeid: Endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og i PP-tjenesten* (s. 62–72). Cappelen Damm Akademisk.

Florian, L. & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, *17*(5), 813–828.

Forskningsrådet. (2017). *Forskning og innovasjon i utdanningssektoren – FINNUT. Programplan 2014–2023. Revidert september 2017*. https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1254032728265.pdf

Forskningsrådet. (2018). *Innovasjon i offentlig sektor. Forskningsrådets strategi 2018–2023*. https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1254032549913.pdf

Gadamer, H.-G. (2003). *Forståelsens filosofi: Utvalgte hermeneutiske skrifter* (H. Jordheim, Overs.). Cappelen.

Husebø, D., Skeie, G. & Johannesen, Ø. L. (2020). Dialog som begrep og praktisk tilnærming i aksjonsforskning. I S. Gjøtterund, H. Hiim, D. Husebø & L. H. Jensen (Red.), *Aksjonsforskning i Norge, volum 2: Grunnlagstenkning, forskerroller og bidrag til endring i ulike kontekster*. Cappelen Damm Akademisk.

Irgens, E. (2010). Rom for arbeid: Lederen som konstruktør av den gode skole. I R.-A. Andreassen, E. J. Irgens & E. Skaalvik (Red.), *Kompetent skoleledelse* (s. 125–145). Fagbokforlaget.

Irgens, E. J. (2011). *Dynamiske og lærende organisasjoner: Ledelse og utvikling i et arbeidsliv i endring*. Fagbokforlaget.

Irgens, E. (2016). *Skolen – organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Fagbokforlaget.

Klev, R. & Levin, M. (2009). *Forandring som praksis: Endringsledelse gjennom læring og utvikling* (2. utg.). Fagbokforlaget.

Krumsvik, R. J. (2015). *Forskningsdesign og kvalitativ metode*. Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2021). *Retningslinjer 26. januar 2021 nr. 230 for tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnopplæring*. https://lovdata.no/forskrift/2021-01-26-230

Lewin, K. (1951). *Field theory in social science: Selected theoretical papers*. Harper & Brothers.
Lindøe, P. H., Mikkelsen, A. & Olsen, O. E. (2002). Fallgruver i følgeforskning. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, *43*(2), 191–217.
Merriam, S. B. & Tisdell, E. J. (2016). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4. utg.). Jossey-Bass.
Mjøs, M. & Øen, K. (2022). En spørreundersøkelse skole-PPT som utgangspunkt for samarbeid om inkluderende praksis. *Psykologi i kommunen*, (4). https://psykisk-kommune.no/fagartikkel/en-felles-sporreundersokelse-skole-ppt-som-utgangspunkt-for-samarbeid-om-inkluderende-praksis/19.250
NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora. https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/
Patton, M. Q. (2015). *Qualitative research and evaluation methods* (4. utg.). Sage.
Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring: Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap*. Fagbokforlaget.
Robinson, V. (2018). *Færre endringer – mer utvikling*. Cappelen Damm Akademisk.
Roland, P. & Ertesvåg, S. K. (2018). *Implementering av endringsarbeid i barnehagen*. Gyldendal Akademisk.
Schein, E. H. (2004). *Organizational culture and leadership* (3. utg.). Jossey-Bass.
Schwencke, E. (2017). Kritisk Utopisk Aksjonsforskning (CUAR) og utfordringer i deltakende prosesser. I S. Gjøtterud, H. Hiim, D. Husebø, L. H. Jensen, T. H. Steen-Olsen & E. Stjernestrøm (Red.), *Aksjonsforskning i Norge*. Cappelen Damm Akademisk.
Senge, P. M. (1999). *Den femte disiplin: Kunsten å utvikle den lærende organisasjon*. Egmont Hjemmets bokforlag.
Senge, P. M., Scharmer, O. C., Jaworski, J. & Flowers, B. S. (2005). *Presence: Exploring profound change in people, organizations and society*. Nicholas Brealey Publishing.
Skogen, K. (2008). Innovasjon og kvalitetsutvikling for tilpasset opplæring. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling* (s. 146–167). Gyldendal Akademisk.
Skogen, K. (2013). *Innovasjon i skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving* (4. utg.). Universitetsforlaget.
Smith, K. (2016). Selvstudier – verktøy for profesjonell utvikling for lærerutdannere. I M. Ulvik, H. Riese & D. Roness (Red.), *Å forske på egen praksis. Aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet* (s. 213–233). Fagbokforlaget.
Syklus. (2019, 22. august). I *Store norske leksikon.* https://snl.no/syklus_-_tidsrom

Ulvik, M. (2016). Aksjonsforskning – en oversikt. I M. Ulvik, H. Riese & D. Roness (Red.), *Å forske på egen praksis. Aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet* (s. 17–35). Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2020). *Tilskuddsordning for lokal kompetanseutvikling i barnehage og grunnopplæring*. https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/tilskuddsordningene-for-lokal-kompetanseutvikling-i-barnehage-og-grunnopplaring/

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis*. https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/kompetanseloftet-for-spesialpedagogikk-og-inkluderende-praksis/

KAPITTEL 3

Inkluderende praksis i barnehage og skole – erfaringer fra SUKIP-prosjektet

Stein Erik Ohna
Professor, Universitetet i Stavanger

Marit Mjøs
Førsteamanuensis, NLA Høgskolen

Abstract: This chapter presents how inclusive practice appears in the SUKIP project. A widely used definition of inclusion within the field of education emphasises that inclusion is about increasing children and young people's participation in kindergarten and school and reducing exclusion from the kindergarten's and school's culture, curricula and community. Today, more than 25 years after the Salamanca Statement, inclusive education is established as a central concept within the field of education in Norway as well as the rest of the world. At the same time, inclusion is a multi-faceted concept that must be understood in its socio-cultural context. The chapter presents the concept of participation and why the SUKIP project has chosen to use inclusive practice as a general term. It then analyses how inclusive practices are understood and used in a kindergarten and a school. The discussion focuses on the dimensions individual and community: the particular and the general; participation in play and learning; and that work on inclusion must involve all staff. The chapter ends with some reflections based on the findings.

Keywords: SUKIP, inclusive practice, kindergarten, school, PPT (educational and psychological counselling service)

Sitering: Ohna, S. E. & Mjøs, M. (2023). Inkluderende praksis i barnehage og skole – erfaringer fra SUKIP-prosjektet. I M. Mjøs, S. Hillesøy, V. Moen og S. E. Ohna (red.), *Kompetanse for inkluderende praksis. Et innovasjonsprosjekt om samarbeid mellom barnehage/skole og PP-tjenesten* (Kap. 3, s. 71–95). Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.186.ch3

Introduksjon

SUKIP-prosjektets[1] overordnede ide er å bidra til utvikling av kompetanse for inkluderende praksis i barnehager og skoler gjennom å etablere og utforske nye innovative måter for samarbeid mellom barnehage/skole og PP-tjenesten. Selv om inkludering er et grunnleggende prinsipp i norsk utdanningspolitikk, har vi lite kunnskap om hvordan man lokalt legger til rette for å støtte opp om inkluderende praksis (Haug, 2017a) og hva barnehager og skoler konkret legger vekt på i endringsprosesser med dette som mål. Kapitlet presenterer erfaringer fra to delprosjekter i SUKIP, henholdsvis en barnehage og en skole. Ambisjonen er å studere inkluderende praksis på tvers av barnehage og skole. Kapitlet søker å belyse følgende problemstilling: *Hvordan kommer inkluderende praksis til uttrykk i to av innovasjonsprosjektene i SUKIP, og hvordan kan vi forstå inkluderende praksis som kvalitet i barnehage og skole?*

Kapitlet starter med å redegjøre kort for hvorfor SUKIP har valgt å bruke inkluderende praksis og deltakelse som gjennomgående begrep. Videre presenteres resultater fra analyser i en barnehage og en skole, med søkelys på hva som kjennetegner de to innovasjonsprosjektene og hvordan de to virksomhetene arbeider med å ivareta inkluderende praksis. Med utgangspunkt i resultatene fra de empiriske analysene diskuteres forholdet mellom individ og fellesskap, det spesielle og det allmenne, deltakelse i lek og læring og utvikling av kompetanse for inkluderende praksis – et kollektivt anliggende. Avslutningsvis presenteres noen sentrale funn.

Inkludering som deltakelse

Som det framgår av antologiens kapittel 1, er inkludering et begrep som i dag blir forstått og brukt på ulike måter med ulike formål. I SUKIP benyttes en forståelse som innebærer at inkluderende barnehager og skoler handler om å utvikle læringsfellesskap som er sensitive for mangfold, som fremmer deltakelse for alle og motvirker alle former for diskriminering

1 SUKIP er akronym for *Samarbeid om utvikling av kompetanse for inkluderende praksis*, tittelen på et NFR-støttet innovasjonsprosjekt 2019–2022. Viser til antologiens introduksjonskapittel.

(FN-sambandet, 2008). Med henvisning til FNs bærekraftsmål om «God utdanning» framstår begreper som mangfold, likeverd og sosial rettferdighet som en sentral kvalitetsdimensjon ved barnehager og skoler (FN-sambandet, 2022). I korthet betyr dette at utfordringen for barnehager og skoler handler om at alle barn og elever, ut fra sine forutsetninger, skal få være deltakere i læringsfellesskap. Her skal de lære hvordan de skal forholde seg til hverandre på en demokratisk og likeverdig måte.

Norske barnehager inngår i det som i mange sammenhenger omtales som en sosialpedagogisk, nordisk barnehagetradisjon (Dahle, 2020). I *Rammeplan for barnehagen* (Utdanningsdirektoratet, 2017) står det at barnehagen skal være et inkluderende fellesskap med rom for et mangfold av barn, den skal bidra til at alle barn føler seg sett og anerkjent for den de er, og den skal synliggjøre den enkeltes plass og verdi i fellesskapet. Lek står sentralt i den nordiske barnehagetradisjonen, og rammeplanen presiserer at barnehagen skal være et inkluderende fellesskap der alle barn kan delta i og erfare glede i lek.

I overordnet del av ny læreplan for skolen (LK20) har inkludering og betydningen av elevenes (lærings)fellesskap fått stor plass (Kunnskapsdepartementet, 2017). Det sies blant annet at «skolen skal utvikle inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle», der «mangfold anerkjennes som en ressurs» (s. 15), og at «elevenes læring og utvikling skal stå i sentrum for skolens virksomhet» (s. 16). Siden elevenes erfaring og læring er avhengig av samspill med andre, skal opplæringen primært gjennomføres som «variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet» (s. 17).

Deltakelse i barnehage og skole er derfor et sentralt aspekt ved både tilpasset og inkluderende opplæring (Martinsen, 2021). Begrepet deltakelse framstår i dag som noe attraktivt og altomfattende, men samtidig svært diffust. I boken *Delaktighetens språk* peker Anders Gustavsson på at det er viktige forskjeller mellom hvordan ulike akademiske disipliner studerer deltakelse. Han stiller spørsmål ved om det er mulig å utvikle *ett* språk som fanger alt vesentlig som kan sies om deltakelse. «Delaktigheten har olika språk i olika sammanhang och måste nog få ha det. Och om vi vill förstå oss på delaktighetens väsentligaste aspekter måste vi lära oss tale alla dessa språk» (Gustavsson, 2004, s. 16).

God kvalitet i barnehage og skole handler om å utvikle en pedagogikk som ivaretar deltakelse. Vi kan grovt sett skille mellom tre aspekter ved deltakelse: deltakelse som tilgang til samfunnets institusjoner, deltakelse som subjektiv opplevelse av tilhørighet og deltakelse som interaksjon i hverdagslige aktiviteter (Marinosson et al., 2007). Et fellestrekk på tvers av de tre aspektene er at deltakelse har direkte sammenheng med muligheter og begrensninger for læring, noe som også er et sentralt anliggende for inkludering. Deltakelse som *tilgang til samfunnets institusjoner* peker på et demokratiperspektiv og stiller krav til utdanningssystemet om at alle barn og unge har rett til å delta i alle aspekter ved barnehagens og skolens liv. Deltakelse som *tilhørighet* legger vekt på anerkjennelse og barn og unges subjektive opplevelse. Det stilles her krav om at fellesskapet skal ivareta alle barn og unge, at deres ulike perspektiv og erfaringer blir verdsatt, og at de skal ha medansvar for arbeidet. Deltakelse som *interaksjon* retter oppmerksomheten mot hva individer gjør innenfor et praksisfellesskap, og hvordan ulike typer av aktiviteter skaper vilkår for tilhørighet, læring og identitetsutvikling. Med referanse til begrepet «den nærmeste utviklingssonen» (Vygotskij, 2001), kan en i denne sammenheng utforske faktorer som *bidrar til å skape utviklingssoner i barnehager og skoler*.

Med dette som utgangspunkt, og med henvising til regjeringens sektormål for barnehage og skole for 2022, som blant annet holder fram et godt og inkluderende (leke- og) læringsmiljø som et sentralt mål, framstår innovasjoner om inkluderende praksis som en naturlig utfordring for utdanningsfeltet (Meld. St. 6 (2019–2020); Nordahl, 2018).

Å studere inkluderende praksis i SUKIP (metode)

Formålet med SUKIP er å bidra til å etablere og utforske nye innovative former for samarbeid mellom barnehage/skole og PP-tjenesten som grunnlag for utvikling av kompetanse for inkluderende praksis. Innovasjon forstås i denne sammenheng som å skape noe nytt som bidrar til forbedring på et gitt område (Darsø, 2019). Det empiriske søkelyset er derfor rettet mot organiserte samarbeidsmøter mellom barnehage/skole og PP-tjenesten. Disse møtene utgjør kjernen i innovasjonstiltakene som

barnehagen og skolen selv har utformet i samarbeid med PP-tjenesten. Dette kapitlet analyserer data fra innovasjonsprosjektene ved en barnehage og en skole i prosjektet.

Data består av transkripsjoner av digitale lydfiler fra samarbeidsmøter mellom barnehage/ skole og PP-tjenesten og intervjuer med deltakere i de to delprosjektene (ledere, ansatte i barnehage/skole, PP-rådgivere og en kommunal prosjektleder), i tillegg til dokumenter som redegjør for de to delprosjektene. Analysene er inspirert av tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006), som er en fleksibel tilnærming og kan brukes innenfor ulike teoretiske tradisjoner. Analysenes hovedanliggende er hvordan samarbeidet framtrer ved barnehagen og skolen. Analysene legger både vekt på hvilke problemstillinger som tas opp og hvordan disse blir diskutert. Hva handler inkluderende praksis om, hvordan snakker deltakerne om inkludering, og hvilke utfordringer kommer til uttrykk? Mens deltakere fra barnehage/skole og PP-tjenesten var sentrale i første delen av møtene, bidro de kommunale prosjektlederne og forskerne med innspill og refleksjoner i siste del av samarbeidsmøtene. Ved å følge samarbeidsmøtene over tid, har det vært mulig å identifisere endringer som oppstår og hvordan deltakerne tar i bruk ny innsikt som utvikles.

Et fellestrekk ved de to kommunale delprosjektene i SUKIP er at pedagoger, ledelse i barnehage og skole og PP-rådgivere diskuterer konkrete problemstillinger. Alle deltakerne kjenner hverandre og den lokale konteksten. Det gir muligheter til å forstå og kvalifisere hverandres utsagn på en måte som kan være skjult for en ekstern observatør. Likevel er det mulig å identifisere hendelser der deltakerne beriker og utvider det som er vanlig tilgjengelig. I samarbeidsmøtene kommer dette til uttrykk ved at diskusjonen legger vekt på hva de gjør i praksis, hvorfor og hvordan.

Nedenfor presenteres de to innovasjonsprosjektene med utgangspunkt i fire tema: kjennetegn ved innovasjonsprosjektene, inkluderende praksis, deltakelse og utbytte, og at inkluderende praksis gjelder hele personalet.

Barnehagens innovasjonsprosjekt

Barnehagen er en middels stor kommunal barnehage med seks avdelinger og om lag hundre barn i alderen ett til fem år. I samarbeid med kommunal

prosjektleder skisserte styrer for barnehagen en plan for et innovasjonsprosjekt ved starten av høstsemesteret 2019 (Ohna & Hillesøy, 2022). Forslaget ble diskutert med forskergruppen og godkjent av den kommunale styringsgruppen ved årsskiftet 2019/2020. Det overordnede målet for innovasjonsprosjektet er at «alle barn skal oppleve inkludering (tilhørighet) i hverdagen i barnehagen». Innovasjonen er todelt og beskrives på følgende måte: Barnehagen innfører *månedsmøter* der en avdeling er i fokus hver gang. Deltakere er de pedagogiske lederne fra alle avdelingene, styrer og assisterende styrer, saksbehandler fra PP-tjenesten (PP-rådgiver) og leder for kommunens arbeid med spesialpedagogisk hjelp i barnehager (spesialpedagogisk støtte). I tillegg deltar kommunal prosjektleder og forsker på møtene. Andre del av innovasjonen er et *oppfølgingsmøte* den påfølgende uken ved den aktuelle avdelingen der PP-rådgiver og pedagogisk leder møter alle ansatte på avdelingen og redegjør for resultatene fra månedsmøtet.

I løpet av høsten 2019 ble det gjennomført tre månedsmøter for å bli kjent med arbeidsmåten. Det første ordinære møtet med lydopptak som senere ble transkribert, ble gjennomført i januar 2020. Det ble gjennomført to månedsmøter fram til nedstengingen på grunn av pandemien i mars 2020, men ingen i perioden mars til august 2020. I alt fem månedsmøter ble gjennomført i 2020, og tolv i 2021. Av disse ble ni møter gjennomført digitalt.

Ved et intervju med ledergruppen i barnehagen vårsemesteret 2021, reflekterte deltakerne over hva de oppfatter som det sentrale med SUKIP. Styrer oppsummerte diskusjonen:

> Det sentrale med SUKIP var å få PP-tjenesten nærmere barnehagene uten at de skulle skrive så mye sakkyndige vurderinger. Vi skulle på en måte redusere søknader om sakkyndig vurdering, få dem [PP-tjenesten] nærmere praksisfeltet, det var det sentrale med SUKIP.

Prosjektplanen legger vekt på at *månedsmøtene skal diskutere det som rører seg på avdelingene* og pedagogene kan be om råd og veiledning ved utfordringer i barnehagens hverdag. En avdeling har fokustid på hvert møte, som varer i halvannen time. Styrer la i et intervju vekt på at innovasjonsprosjektet skal ivareta tre forhold. For det første skal temaene som diskuteres

ta utgangspunkt i hverdagslige utfordringer slik de pedagogiske lederne erfarer disse. For det andre skal hele personalet ved barnehagen involveres, ikke bare de pedagogiske lederne. For det tredje skal PP-tjenesten bli bedre kjent med virksomheten og de ansatte på avdelingene.

På spørsmål fra forsker om hvordan forholdet mellom SUKIP og tidligere utviklingsprosjekter som barnehagen har vært involvert i vurderes, svarer assisterende styrer at SUKIP er mer praksisnært, og at de ansatte kan bestemme hva som skal være innovasjonen og hva de skal jobbe med. Om tidligere prosjekter barnehagen har deltatt i forklarer hun:

> De starter kanskje litt mer sånn teoretisk sant, fordi at det er litt teori som skal ligge til bunn og sånn, før en får det praksisnært. Dette her [SUKIP] er jo praksisnært hele tiden og så er det og det at vi har fått lov og vært med å skissere hva som skal være vår innovasjon, hva er det vi skal jobbe med.

Styrer bekrefter og utdyper utsagnet til assisterende styrer. Hun legger vekt på at en viktig forskjell fra tidligere prosjekter er at SUKIP er et prosjekt der barnehagen selv velger det de skal sette søkelys på, mens andre prosjekter har vært forankret i beslutninger hos tjenestesjefen, og da er det ikke alltid de ansatte ser nytten av prosjektet.

Barnehagens prosjektplan gir ingen klar definisjon på hva som menes med inkludering. Formuleringen i prosjektplanen «inkludering på alle plan» antyder et praksisnivå i retning av *inkluderende praksis*. Styrer kommenterer hvordan hun forstår begrepet inkluderende praksis og hva hun legger vekt på: «Det er at alle barn skal få delta på alle arenaer i en barnehagehverdag gjennom hele uken, og det opplever jeg at vi har, og har hatt i en lang tid.» Videre gir styrer to konkrete eksempler på praksiser hun opplever ikke er inkluderende.

> Jeg jobbet i barnehage hvor vi så spesialpedagogen kom med kofferten sin og huket inn en unge og så satt de der en time på tirsdag, en time på torsdag. Det var det vi så av dem. […] Så hadde vi gjerne et sånt evalueringsmøte i mai for å skrive hva vi har oppnådd i år, det vi skulle oppnå med å styrke dette barnet og gi det timer.

Sitatet handler om ambulerende spesialpedagoger som gjennomfører individuelle opplegg med barn, og det viser til noen særlige praksiser som er løsrevet fra den ordinære hverdagspraksisen i barnehagen. På mange måter

illustrerer styrers utsagn spenningen mellom inkludering og ekskludering. Mens det kan være vanskelig å identifisere konkrete eksempler på inkluderende praksis, er det lettere å identifisere motsatsen, de ekskluderende praksisene. I denne sammenheng forstått som praksis som er tilrettelagt for noen barn som skal ha noe forskjellig fra, eller i tillegg til, det som er ordinært tilgjengelig i barnehagen (Florian & Black-Hawkins, 2010).

Styrer får også spørsmål om hva som kan begrense muligheten for at alle barn kan delta på alle arenaer gjennom hele uken. Hun svarer at dette må ses i sammenheng med barnets særlige behov, tilrettelegging av lokaler og barnehagens utemiljø. For å eksemplifisere hva som etter hennes mening begrenser barns muligheter for deltakelse forteller hun at det først og fremst handler det om materielle ting: «Inkludering av alle barn, jeg tenker at det handler om ressurser og ting som tilrettelegging av bygninger, uteområde og sånne ting.» Styrer forklarer videre at det i noen tilfeller er behov for å ta barna ut av fellesskapet for å skjerme dem: «Noen ganger er det barn som har en sånn atferd eller kommer oppi sånne situasjoner, at de blir så sinte. Og da er det jo ikke for at de ikke skal få være med i fellesskapet vi tar dem bort, det er jo for å skjerme dem selv.»

Leder for spesialpedagogisk støtte (kommunens tjeneste for spesialpedagogisk hjelp i barnehager) framhever at arbeidet med inkluderende praksis handler om to element: «Det ene er å rigge avdelingen sånn at det konkrete barnet har det bra, og det andre er å rigge rundt barnet sånn at avdelingen ikke bryter sammen på grunn av utfordringene til barnet.» Hun peker her på dilemmaet mellom å ivareta barnets deltakelse i fellesskapet uten at fellesskapet bryter sammen, og å ivareta fellesskapet uten at barnet ekskluderes.

I sin presentasjon til et månedsmøte forteller en av de pedagogiske lederne at inkluderende praksis egentlig handler om å ha et godt lekemiljø rundt barna. En av de andre pedagogiske lederne kommenterer utsagnet og utdyper betydningen av lekemiljøet i barnehagen:

> Det handler jo om å ha lekemiljø som er tilpasset barnet. Altså det er jo ikke vits i å sette en toddler [betegnelse for barn mellom 12–36 måneder] som trenger å springe og herje, i en dukkekrok på en måte der han ikke har forutsetning for. […] Så det er jo inkludering med å ha tilrettelagt som passer for det enkelte barnet da.

Flere forskere framhever at inkludering også må ses i sammenheng med at barnet skal ha *utbytte av deltakelse* i fellesskapet (Florian, 2008; Haug, 2014; Persson & Persson, 2012). Selv om disse publikasjonene ofte knyttes til en skolekontekst, skal det også i barnehagen tas hensyn til barnets beste og at barn også skal ha utbytte av å delta.

Et eksempel som belyser sammenhengen mellom inkludering, deltakelse og utbytte, er hentet fra et intervju med ledergruppen i barnehagen. På møtet omtaler en av de pedagogiske lederne sammenhengen mellom lek og inkludering. Hun forteller at dette er noe alle avdelingene har arbeidet med og brukt mye tid på, både på personalmøter og i andre sammenhenger:

> Om vi gjerne ikke brukte så mye ordet inkludering, men hvordan vi kan skape gode lekegrupper, og det fører jo på en måte til at alle blir inkludert og sett og verdsatt. Så det med lekegrupper har jo alle jobbet med og det tror jeg har kjempemye for seg.

Styrer følger opp utsagnet og viser til erfaringer om hvordan organisering av lekegrupper også har konsekvenser for barns utbytte, etter at de organiserte små, faste kohorter i perioden med nedstenging på grunn av pandemien våren 2020. Hun forklarer at barn som personalet i forkant oppfatter som gråsonebarn, fikk godt utbytte av å være i små, faste kohort-grupper der det var faste voksne: «Egentlig så startet de i disse små gruppene på rødt nivå som et gråsonebarn, […] og så […] en måned etterpå, så kjenner de voksne barnet mye bedre, og da har gjerne utfordringene løst seg.» Disse erfaringene ble diskutert i ulike sammenhenger høsten 2020 og våren 2021. Selv om barnehagen har en tradisjonell organisering med faste avdelinger, gjorde organiseringen i mindre kohort-grupper med faste voksne en positiv forskjell for barn som ikke mestret å delta i aktiviteter innenfor de tradisjonelle avdelingene.

Barnehager har en sammensatt personalgruppe som består av barnehagelærere, barne- og ungdomsarbeidere og ufaglærte assistenter som arbeider side om side i hele barnehagens åpningstid. Utvikling av en felles kultur og forståelse av arbeidsmåter, mål og verdier forutsetter at alle ansatte får muligheter til å delta i utviklingsprosjekter. Dette handler om anerkjennelse og verdsetting av *at inkluderende praksis gjelder hele personalet*. PP-tjenesten er den nærmeste samarbeidspartner for barnehagen,

og styrer og pedagogiske ledere legger i intervjuene vekt på at et av de viktige suksesskriteriene ved innovasjonsprosjektet er samarbeidet mellom barnehagen og PP-tjenesten. Det handler om å bli kjent med PP-rådgiver som en samarbeidspartner, og ikke bare som en ekstern ekspert som har ansvar for sakkyndige vurderinger.[2]

Et sentralt element ved innovasjonsprosjektet i barnehagen er derfor at innovasjonen ikke bare skal inkludere de pedagogiske lederne, men også omfatte det øvrige personalet på avdelingene. Dette blir ivaretatt ved at pedagogisk leder og PP-rådgiver gjennomfører et *oppfølgingsmøte* i den avdelingen som har hatt fokustid på månedsmøtet. Formålet med oppfølgingsmøtet er todelt. For det første skal pedagogisk leder og PP-rådgiver informere om hva som er diskutert på månedsmøtet. I tillegg skal møtet gi PP-rådgiver mulighet til å bli kjent med hele personalet og arbeidet på avdelingen.

En av de pedagogiske lederne framhever spesielt betydningen av at PP-rådgiver er med på oppfølgingsmøtet på avdelingene uken etter månedsmøtet og måten PP-rådgiver kommuniserer med personalet på avdelingen:

> Det som jeg synes er godt når PP-rådgiver har vært med, er at hun stiller en del spørsmål til assistentene og fagarbeiderne mine. […] For hun har hørt min presentasjon, men hun stiller oppfølgingsspørsmål til dem og hva de synes om det vi har kommet frem til […] De er jo vant med å høre tilbake fra meg, men jeg tror at de føler seg litt mer inkludert når hun stiller spørsmål direkte til dem.

Barnehagens arbeid med utvikling av inkluderende praksis omfatter alle ansatte i barnehagen, ikke bare de pedagogiske lederne. Videre legges det særlig vekt på å etablere et lekemiljø rundt barna der alle har muligheter til å delta.

Skolens innovasjonsprosjekt

Skolen, en fulldelt barneskole med mellom førti og femti elever på hvert trinn, gikk inn i SUKIP med et allerede igangsatt innovasjonsprosjekt.

2 Se antologiens kapittel 4.

Innovasjonsprosjektet består av to ulike samarbeidsmøter mellom skolen og PP-tjenesten, et møte i en pedagogisk utviklingsgruppe (*PUG-system*) og et ressursteam. Det overordnede målet er å utvikle en inkluderende skole som rommer flest mulig elever innenfor den ordinære opplæringen, slik at færre elever vil trenge spesialundervisning. Ifølge skolens planer skal *PUG-system* bidra til dette gjennom å «analysere skolens utfordringer innenfor tilpasset opplæring og læringsmiljø, finne områder til forbedring, følge opp og evaluere tiltak og på den måten bidra til læring i hele organisasjonen». I ressursteamet samarbeides det om konkrete pedagogiske tiltak på elevnivå med mål om å «møte elevenes læringsbehov gjennom tilpasset opplæring i et inkluderende læringsmiljø».

PUG-system består av skolens ledelse og PP-rådgiver i tillegg til tre lærere. Det gjennomføres tre møter hvert halvår, og til sammen seks møter er fulgt innenfor rammen av SUKIP. Et ressursteam består av alle lærerne på et utvalgt trinn sammen med ledergruppen og skolens PP-rådgiver, og teamet møtes to ganger i halvåret over en toårsperiode. To ressursteam fungerer parallelt, og etter to år er det to nye trinn som utgjør hvert sitt ressursteam. SUKIP har fulgt to trinn i deres siste år som ressursteam (åtte møter), og to nye trinn i deres første halvår som ressursteam (fire møter).

Fire kjennetegn framstår som sentrale ved skolens innovasjonsprosjekt. Det første er at ressursteamarbeidet går *fra tiltak på individnivå til tiltak for fellesskapet*, ved å utvikle konkrete pedagogiske tiltak for fire utvalgte elever. På første ressursteammøte presenterer lærerne alle elevene på trinnet før det velges fire fokuselever. Deretter drøfter ressursteamet hvordan man kan finne ut hva disse fokuselevene kan, hvilke læringsbehov de har, hvilke konkrete mål som skal settes for deres læringsutvikling, og hva som kan være egnede tiltak. Hovedfokuset er på faglig læringsutbytte, og målet ifølge prosjektplanen er å innføre «nye måter å samarbeide på for bedre bruk av intern kompetanse, tidlig intervensjon og systemisk arbeid for et inkluderende læringsmiljø». Rektor har ved flere anledninger understreket at det handler om å utvikle skolens allmennpedagogiske praksis. Kriteriet for utvelgelse av elever er primært elevdata som viser bekymringsfulle resultater innen kjernefagene (såkalt «lavtpresterende» elever), samtidig som rektor presiserer at begrepet elevdata

må tolkes vidt: «Når vi snakker om elevdata, så snakker vi ikke bare om tall, men om alt vi vet om elevene.» Kvalitativ observasjon benyttes i tillegg til ulike former for kartlegging, samtidig som det understrekes at systematisk observasjon er nødvendig for å få kunnskap om og forståelse av eleven. Rektor sier at det handler om «det vi vet, og ikke det vi tror». Slik er ressursteamarbeidet kjennetegnet av drøfting av detaljert pedagogisk kartlegging, tiltaksutforming og metodeutvikling, der man først drøfter dette for fokuselevene og deretter hvordan tiltakene kan komme flere elever eller hele trinnet til gode.

Det andre kjennetegnet ved skolens innovasjonsprosjekt er *likeverdig samhandling mellom alle aktørene i møtene*. I *PUG-system* gis alle like forutsetninger for å bidra gjennom konkrete forberedelsesoppgaver i form av tekster eller filmer med refleksjonsspørsmål. Dessuten starter møtene med framlegginger av refleksjoner omkring dette etterfulgt av en åpen dialog, der alle stemmer synes å tillegges lik vekt. Lærernes opplevelse av et likeverdig samarbeid i ressursteamarbeidet kommer fram i en intervjuuttalelse fra en av lærerne: «De [ledelsen] legger opp til at man kan undre seg og komme frem til løsninger sammen istedenfor at vi skal tenke noe og de skal tenke noe, og så skal vi etter hvert overta den måten de tenker på.» Samtidig stiller både ledelse og PP-rådgiver utfordrende spørsmål i møtene, mens PP-rådgiver i tillegg bidrar med konkrete forslag. Alt dette synes å bli verdsatt av lærerne. At samhandlingen likevel oppleves likeverdig kan kanskje forstås i lys av rektors gjentatte understreking av at man har ulike roller i møtene, og at ledelse og PP-rådgiver har som oppgave å utfordre.

Det tredje kjennetegnet ved innovasjonsprosjektet som særlig kommer til uttrykk i ressursteamarbeidet gjelder *balansen mellom støtte og utfordring*, noe som i forbindelse med profesjonsutvikling vurderes som avgjørende (Øen & Krumsvik, 2021). Både høy grad av psykologisk trygghet og høy profesjonalitet er kjent som viktige forutsetninger for et lærings- og utviklingsorientert samarbeid (Edmondson, 2018). Med tanke på psykologisk trygghet, har rektor i flere ressursteammøter understreket at man vil hverandre vel i dette arbeidet og i spøkefullt alvor gjentatt: «Husk at vi elsker hverandre.» Utsagn fra flere lærere både i møtene og i intervju tyder på at de opplever både støtte og utfordring på en positiv måte.

Helheten i innovasjonsprosjektet framstår som det fjerde kjennetegnet. Datamaterialet viser en klar innbyrdes sammenheng mellom arbeidet i *PUG-system* og i ressursteam. Der man i ressursteamene i detalj drøfter konkrete pedagogiske tiltak både for enkeltelever og for trinnet, drøfter man i *PUG-system* hvordan disse erfaringene kan deles med hele skolen og gi organisasjonslæring. I tillegg drøfter *PUG-system* aktuelle tiltak for hele skolen med sikte på en felles forståelse for sentrale prinsipper som inkludering, elevmedvirkning og læringssyn, samt for de spesifikke pedagogiske strategiene og metodene som ledelsen ønsker skal prege praksisen på alle trinnene.

Til tross for helheten i innovasjonsprosjektet, er de to møtene forskjellige når det gjelder forholdet til spesialundervisning. Mens man i ressursteamene av prinsipp ikke velger elever med vedtak om spesialundervisning, favner *PUG-system* hele skolens virksomhet etter at skolen valgte å legge ned tidligere spesialpedagogisk team. Begrunnelsen ble slik formulert av en avdelingsleder: «All skoleutvikling må ses i sammenheng, man kan ikke ha det allmennpedagogiske i en boks, og så det spesialpedagogiske i en annen boks.»

Skolens tilnærming til utvikling av inkluderende praksis legger vekt på konkret pedagogisk arbeid for faglig mestring og læring, med utgangspunkt i utvalgte elever. Ved å ta utgangspunkt i enkeltelever med sikte på å utvikle en praksis som kan tjene grupper av elever og hele læringsfellesskapet, går man slik fra individ til system. Dette er i samsvar med forskning som peker på at individ/system ikke bør forstås som en dikotomi, men heller som to sider av samme sak (Mjøs & Flaten, 2018; Samuelsen & Bargel, 2018). Når ressursteamarbeidet skal være kompetanseutviklende for deltakerne, må dette være retningsgivende for valg av fokuselever. Det bør ikke nødvendigvis være de elevene som har størst læringsutfordringer, men heller «noen som vi ikke vet helt hva vi skal gjøre med», som en av lærerne sa i et ressursteammøte. Slike uttalelser tyder på at lærerne ser ressursteamarbeidet som en arena for kompetanseutvikling, og følgelig et potensial for utvikling av praksis i samsvar med hovedideen bak SUKIP-prosjektet.

Videre har man valgt å ha oppmerksomhet på det faglige, som i inkluderingssammenheng kan forstås som deltakelse i skolens læringsfellesskap

(Florian et al., 2017). Rektor er klar på at det ligger i skolens mandat å være opptatt av elevenes læring, uten at det står i motsetning til trivsel. At fokus på mål og resultater kan være forenlig med inkluderende praksis, samsvarer godt med erfaringene fra andre innovasjonstiltak (Persson & Persson, 2012). Møtene i ressursteamene viser at det legges vekt på varierte arbeidsmåter og en fleksibel organisering av undervisningen, som muliggjør deltakelse i fellesskapet. Det presiseres samtidig at veiledet læring ved «det runde bordet» ikke må forveksles med spesialundervisningsgrupper, fordi dette tiltaket i mindre grupper gjelder alle elevene.

Arbeidet i ressursteamene viser dessuten at lærerne ser faglig utbytte i sammenheng med ulike aspekter ved deltakelse. Et eksempel er at lærerne på et av trinnene valgte en fokuselev som ikke kunne sies å være svaktfungerende, men hadde en atferd som på lengre sikt kunne gi en negativ læringsutvikling. Dette illustrerer at funksjonsnivå kan forstås i relasjon til elevens forutsetninger, men det illustrerer også ett av to perspektiver i ressursteamarbeidet: at elevens egen holdning til læring og skole er viktig. Eksempelvis oppsummerte rektor drøftingen av en av fokuselevene slik: «Hvordan jobbe for at eleven skal […] ta på seg skolerollen av seg selv og utnytte egen motivasjon for å være aktiv i egen læring?» Eleven som aktør kom fram i drøftingen på mange av ressurssteammøtene.

Et annet perspektiv er at ressursteamene tar utgangspunkt i hva eleven mestrer. At dette utfordrer læreres tenkning om elever som strever, kommer fram i flere læreuttalelser, som i dette intervjuet: «Jeg føler jo at jeg har fått en litt ny måte å tenke på: Hva kan eleven! For vi kom jo der og presenterte alt de ikke kunne sant, alt som var et problem på en måte.» En slik endring i forståelse og tankesett framstår som viktig for mulig praksisendring (Haug, 2017b; Mosvold & Ohnstad, 2016). Det kommer videre fram at ressursteamarbeidet har gitt lærerne trygghet til å tilpasse undervisningen til elevens nivå, selv om de må fravike det som forventes på trinnet. En av lærerne sa i en refleksjonsøkt at hen var «blitt mindre redd for å stoppe opp og ta et steg tilbake og få på plass det grunnleggende».

I flere av ressurssteammøtene kom det opp spørsmål om læringsmiljøets betydning for at elevene skal våge å gå inn i læringsarbeidet ut fra egne forutsetninger. Spørsmålet dukket opp i forbindelse med enkeltelever som vegret seg for å benytte digitale verktøy som ingen andre brukte, og det

ble aktualisert i forbindelse med drøfting av en fokuselev som ofte tok på seg en klovnerolle. Problemstillinger knyttet til det å oppleve seg annerledes på skolen ble derfor tatt opp som eget tema i *PUG-system*, ut fra en erkjennelse av at aksept for å være annerledes må forstås som et aspekt ved inkluderende praksis. Rektor kalte det en utfordring at elever opplever seg annerledes så snart «de stikker seg litt utenfor A4», og tok i *PUG-system* opp spørsmålet om hvordan skolen kunne håndtere dette.

Skolens innovasjonsprosjekt har som mål at hele skolen etter hvert skal utvikle en felles forståelse for inkluderende praksis og en gjenkjennbar praksis på tvers av trinnene. Det erkjennes samtidig at dette er en utfordring. En avdelingsleder ga i intervju uttrykk for at det å «lære skoler opp til å være inkluderende fellesskap for alle» er krevende, ettersom det handler om «en annen måte å være lærer på». Men uttalelser i lederintervjuer og arbeidet i *PUG-system* vitner om at man forsøker å finne tiltak som på en eller annen måte involverer alle ansatte i nødvendige drøftinger både om holdninger og praksis.

Fagarbeiderne og assistentene i SFO og skole deltar ikke i *PUG-system* eller i ressursteam. Gjennom intervjuer er vi imidlertid gjort kjent med at lærerne har et tett samarbeid med fagarbeidere og assistenter, som gjerne er både i skolen og SFO. Det er etablert klare rutiner for deres deltakelse på trinnmøtene, der tiltak for enkeltelever og trinnet drøftes. Ledelsen gir klart uttrykk for at det er nødvendig med en slik samarbeidsarena for at fagarbeidere og assistenter skal kunne fungere som en ressurs for elevene på skolen. Samtidig har enkeltlærere gitt uttrykk for at det er ønskelig med mer tid til slikt samarbeid, noe som trolig ville involvert disse medarbeiderne bedre i skolens pedagogiske tenkning og praksis.

Diskusjon, inkluderende praksis i barnehage og skole

Ved hjelp av to caser, en barnehage og en skole, presenterer kapitlet erfaringer fra et innovasjonsarbeid som eksempler på hvordan inkluderende praksis kan forstås og hva det kan handle om. For å besvare problemstillingen *Hvordan kommer inkluderende praksis til uttrykk i delprosjektene i SUKIP?* vil vi diskutere fire sentrale aspekter ved inkluderende praksis

som i lys av det vi har redegjort for, framstår som felles for barnehage og skole. Vi vil drøfte barnehage og skole hver for seg under hver av de fire overskriftene.

Individ og fellesskap

Barnehagens prosjektplan understreker at innovasjonsprosjektet skal bidra til at alle barn skal oppleve inkludering (tilhørighet) i hverdagen i barnehagen. Selv om formuleringen er generell, fanger den intensjonen i rammeplanen (Utdanningsdirektoratet, 2017) om at barnehagen skal ivareta rom for et mangfold av barn innenfor rammen av fellesskapet. Et gjennomgående tema ved månedsmøtene er hvordan avdelingene kan organisere et godt lekemiljø rundt barna.[3] Dette gjelder også barnehagens arbeid med barn som får spesialpedagogisk hjelp. Personalet arbeider systematisk med ulike strategier for å observere og kartlegge barns lek og hvem som leker sammen om hva. Målet er at alle barna skal delta på alle arenaer i barnehagehverdagen gjennom hele uken. Likevel er det i noen situasjoner behov for å ta enkeltbarn ut fra fellesskapet for å skjerme dem, og i noen grad også for å forhindre at avdelingens aktiviteter bryter sammen.

Skolens innovasjon favner både utvikling av pedagogiske tiltak på individnivå (i ressursteamene) og tiltak på systemnivå som skal bidra til organisasjonslæring (i *PUG-system*). Omdreiningspunktet for ressursteamarbeidet er et likeverdig samarbeid mellom ledelse, lærere og PPT om konkrete pedagogiske tiltak knyttet til enkeltelevers læringsforutsetninger og behov, der man både støtter lærerne og utfordrer eksisterende praksis. Det innebærer en tilnærming til utvikling av inkluderende praksis der man går fra utfordringer og tiltak for utvalgte enkeltelever til at disse tiltakene kan romme flere og tas i bruk i læringsfellesskapet. Dette er i samsvar med politiske føringer om at en inkluderende skole krever «variasjon og tilpasninger til mangfoldet i elevgruppen innenfor fellesskapet» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17).

3 Se antologiens kapittel 4.

Det spesielle og det allmenne

I *barnehagen* er det en forståelse av at diskusjonene i månedsmøtet ikke skal konsentrere seg om barn som får spesialpedagogisk hjelp. Begrunnelsen er at månedsmøtet skal ha en allmennpedagogisk tilnærming, mens spesifikke spørsmål knyttet til barn med spesialpedagogisk hjelp blir diskutert på avdelingsmøtene der hele avdelingspersonalet, og i noen tilfeller også personale fra spesialpedagogisk støtte, deltar. Da denne arbeidsdelingen ble problematisert i samtaler med styrer og de pedagogiske lederne, ble det forklart at dette kunne henge sammen med et tidligere utviklingsprosjekt der barn som fikk spesialpedagogisk hjelp ikke skulle tematiseres eksplisitt.

Det kan være ulike grunner til en slik arbeidsdeling mellom det som diskuteres på månedsmøtet og på avdelingsmøtene. Ved flere anledninger ble det påpekt at en betydelig del av avdelingsmøtene blir brukt til å diskutere ivaretakelse av barn som får spesialpedagogisk hjelp, ikke minst fordi det er viktig at hele avdelingspersonalet involveres i disse oppgavene. At tematikker knyttet til barn som får spesialpedagogisk hjelp systematisk utelates fra diskusjonen i månedsmøtene, kan likevel problematiseres, fordi diskusjonen på den måten begrenser muligheten for å reflektere mangfoldet i barnehagen.

Skolen velger som nevnt ikke elever med spesialundervisning som fokuselever i ressursteamene. Begrunnelsen er at hovedanliggendet skal være den ordinære undervisningen. Fokuselevene velges dermed blant elever som ikke har vært vurdert med tanke på spesialundervisning. Slik ivaretar arbeidet i ressursteamene opplæringslovens pålegg om tidlig innsats for elever som «står i fare for å bli hengande etter» (Opplæringsloven, 1998). Samtidig bidrar dette til utvikling av det pedagogiske tilbudet på trinnet. Det er derfor grunn til å anta at man oppnår et av de sentrale målene med tiltaket, nemlig at færre elever vil trenge spesialundervisning, i samsvar med Haugs (2021) såkalte *komplementaritetsteori* for forholdet mellom ordinær undervisning og spesialundervisning. Dessuten gir dette PP-tjenesten bedre rom for å samarbeide med skolen om kompetanse- og organisasjonsutvikling. Ved at *PUG-system* og de personene som deltar der har ansvar for hele skolens utviklingsarbeid, har ledelsen sørget en infrastruktur for samarbeid der man kan se all opplæring på

skolen i sammenheng. Likevel kan fraværet av klare spesialpedagogiske problemstillinger i skolens ressursteamarbeid indirekte bidra til å opprettholde et skille mellom det spesielle og det allmenne, som kan innebære at potensialet i spesialpedagogisk kompetanse og erfaring ikke blir utnyttet innenfor skolens totale undervisningspraksis. Skolens bruk av termen «lavtpresterende elever» som betegnelse for elever som lærerne «ikke vet helt hva vi skal gjøre med», er imidlertid problematisk. Det kan bidra til stigmatisering av elever, noe som vil være uforenlig med et inkluderende og ikke-ekskluderende språk på tvers av skolens ulike fellesskap.

Deltakelse i lek og læring

I *barnehagen* er en viktig del av det pedagogiske arbeidet å legge grunnlag for et godt lekemiljø rundt barna. Dette er et gjennomgående tema ved månedsmøtene. For de ansatte i barnehagen blir det viktig å observere barnas deltakelse i lek og å kunne identifisere hva som muliggjør og begrenser barnas deltakelse. Dette krever et godt tilrettelagt fysisk miljø og pedagogisk kompetanse, ikke minst fordi det er store forskjeller mellom de yngste og eldste barna i barnehagen.

Betydningen av gode lekegrupper er et annet gjennomgående tema angående sammenhengen mellom inkludering, deltakelse og utbytte. Gode, stabile lekegrupper kan bidra til at alle barna blir sett og verdsatt. Under pandemien, da barnehagen var på rødt nivå og måtte organisere barna i små kohorter med faste voksne, erfarte personalet at barn som i utgangspunktet hadde utfordringer med å delta i lek med andre, fikk en god utvikling. For noen av barna gjorde de små kohortgruppene at barna mestret deltakelse i aktiviteter på en bedre måte enn innenfor den tradisjonelle organiseringen.

Skoleprosjektets hovedanliggende er tilpasset opplæring med sikte på at alle elever skal «inkluderes i skolefaglige læreprosesser» (Dale, 2008), i samsvar med det såkalte rammeverket for deltakelse (Florian et al., 2017) som blant annet understreker at læring skjer gjennom deltakelse i et fellesskap. Men når utgangspunktet er elevdata knyttet til læringsresultater, risikerer man at læring og læringsutbytte forstås rent instrumentelt for at elevene skal nå standardiserte mål for sin læring

(Mausethagen et al., 2019), noe som vanskelig kan forenes med prinsippene for en likeverdig og inkluderende opplæring. Det er imidlertid to forhold som gjør det nærliggende å se skolens innovasjonsprosjekt som relevant for utvikling av en inkluderende praksis. Det ene er det sterke fokuset på elevens mestring, «hva eleven kan», og at lærerne trygges på at det er både riktig og nødvendig å ta et steg tilbake for å møte eleven der hen er i sin læring. Man styres altså ikke av utelukkende av nasjonale mål, men av elevens forutsetninger, slik at mestring og tilhørighet ivaretas samtidig. Skolen synes å ha dette i mente også når de drøfter bekymring for at enkeltelever ser ut til å ha en negativ opplevelse av annerledeshet dersom de ikke når opp til medelevenes funksjonsnivå. Dessuten legger man i ressursteamarbeidet stor vekt på at eleven skal være aktiv i sin egen læring, «ta på seg skolerollen», og lærerne er hele tiden på jakt etter elevens stemme: «Hva tenker eleven? Har du spurt eleven?» Denne oppmerksomheten på elevens medvirkning i egen læring, og at dette må skje innenfor trinnets læringsfellesskap, viser at innovasjonsprosjektet ikke kan forstås instrumentelt basert på læringsresultater. I tillegg er det et interessant grep at elevene møtes etter tur til veiledet læring ved *det runde bordet* i et mindre og trygt fellesskap. I neste omgang alminneliggjør det ulike arbeidsmåter for hele læringsfellesskapet, og åpner for en mer variert undervisning med potensial for å romme alle (Florian et al., 2017).

Utvikling av kompetanse for inkluderende praksis – et kollektivt anliggende

Barnehagen har en sammensatt personalgruppe som består av barnehagelærere, barne- og ungdomsarbeidere og ufaglærte og assistenter. Utvikling av inkluderende praksis et prosjekt som, i tillegg til ansatte og ledere i barnehagen, også inkluderer foreldre og kommunens administrasjon. Dette kommer blant annet til syne i det tverrfaglige prosjektet *Være sammen*, som kommunens administrasjon organiserer på tvers av ulike virksomheter i kommunen. I SUKIP får det kollektive perspektivet konsekvenser for hvordan innovasjonsprosjektet er organisert, der barnehagen, PP-tjenesten og spesialpedagogisk støtte er involvert. Et av

resultatene som ofte er framhevet i innovasjonsprosjektet i barnehagen, er betydningen av at PP-rådgiver deltar på avdelingsmøtet i etterkant av at månedsmøtet har diskutert en tematikk knyttet til avdelingen. På denne måten får personalet ved alle avdelingene anledning til å møte og diskutere arbeidet på avdelingen med PP-rådgiver i løpet av et semester. At PP-rådgiver får anledning til å møte hele personalet kan også forstås som en konkretisering av mandatet om å bidra til barnehagens kompetanse- og organisasjonsutvikling. Så lenge PP-rådgivers oppgave primært var å utøve oppgaven som sakkyndig, ble det mindre aktuelt å møte andre ansatte enn de som hadde ansvar for det aktuelle barnet. Motsatt vil det utvidede mandatet aktualisere en utvidet kontakt med alle barnehagens ansatte. En slik endring av samhandlingen mellom barnehagen og PP-tjenesten er også noe som blir vektlagt i rapporten *Inkluderende fellesskap for barn og unge* (Nordahl, 2018).

Skolens trinnorganisering er begrunnet med at alle trinnets lærere skal være sammen om alle elevene og ha myndighet til og ansvar for å disponere trinnets ressurser slik de mener er best. Som et ledd i dette opererer ikke skolen med begrepet faglærere eller spesialpedagoger, men kaller de som ikke er kontaktlærere for trinnlærere, og tildeler dem ressurser til samarbeid. I ressursteamet møter alle trinnlærerne, og er derfor sammen om de oppgavene som avtales mellom møtene uavhengig av hvem som er kontaktlærer for fokuselevene. Alt dette blir framhevet som viktig for å sikre at alle opplever et felles ansvar for alle skolens elever. Samtidig synes det å være et uutnyttet potensial i å trekke assistenter og fagarbeidere enda tettere inn i faglig samarbeid, siden både ledelse og lærere gir uttrykk for verdien av disse medarbeiderne.

Det erkjennes at den praksisendringen som ressursteamarbeidet skal bidra til, ikke automatisk fører til praksisendring på hele skolen. Lærerne sier klart at endring i tenkemåte og praksis krever at ressursteamarbeidet går over to år. Og de som har vært med, har ikke tro på at noen kan endre praksis bare ved å høre om arbeidsformene. Da er det et tankekors at en toårig syklus med to og to ressursteam innebærer at det vil ta flere år før alle skolens trinn har deltatt i ressursteam. I denne sammenheng framstår arbeidet i *PUG-system* som viktig, der ledelse og lærere i samarbeid med PPT kan drøfte hvordan hele personalet gradvis kan utvikle en felles

forståelse av både prinsippene bak og av tiltakene som benyttes for en mer inkluderende praksis.

Oppsummering

Innovasjonsprosjektene i barnehagen og skolen har både likhetstrekk og klare forskjeller. I barnehagen framheves tilhørighet og barnas deltakelse i leken, mens skolen framhever den faglige læringen og deltakelse i undervisningen. Et fellestrekk for barnehage og skole er at barn og elever skal ha utbytte av tilbudet. I tråd med prinsippet om barns beste (FN-sambandet, 1989; Grunnloven, 1814, § 104) handler den pedagogiske kvaliteten om at alle skal kunne delta på egne premisser i et fellesskap på en måte som gir utviklings- og læringsmuligheter. At tiltakene er utformet ulikt og har ulik innretning er naturlig både på grunn av forskjellene mellom barnehage og skole, men også fordi både inkludering, kvalitet og kvalitetsutvikling (innovasjon) må ses kontekstuelt. Vi vil likevel hevde at det er mulig for andre barnehager, skoler og PP-tjenester å kunne dra nytte av erfaringene som er gjort i disse to konkrete innovasjonsprosjektene.

Avslutningsvis vil vi løfte fram noen refleksjoner på bakgrunn av funn fra de to innovasjonsprosjektene. Et funn som er identifisert både i barnehage og skole er den mer eller mindre skjulte ekskluderingen av tematikker knyttet til barn/elever som får spesialpedagogisk hjelp / spesialundervisning. Logikken synes å være at når en skal arbeide med inkluderende praksis i et allmenpedagogisk perspektiv, så er det ikke relevant å ta med perspektiver fra spesialpedagogisk teori og praksis. I sin kjerne innebærer et slikt argument at en legger et begrenset mangfoldsperspektiv til grunn. Et annet forhold er at en på denne måten underkjenner at spesialpedagogisk kunnskap, forstått som praksiserfaringer utviklet i arbeid med barn som får spesialpedagogisk hjelp/spesialundervisning, også kan være relevant for hele fellesskapet. Når PP-rådgiver deltar i SUKIP gir det tilgang til spesialpedagogisk innsikt og erfaring. Forskerne har likevel ved flere anledninger utfordret til refleksjon over hva det innebærer at konkrete problemstillinger knyttet til spesialpedagogisk hjelp / spesialundervisning er ekskludert fra samarbeidsmøtene. For det første bidrar dette til å opprettholde et skille mellom det allmenne og det spesielle, og

et skille mellom de fleste og noen framfor alle (Florian & Black-Hawkins, 2010). Dernest handler det om hvordan spesialpedagogisk kompetanse og erfaringer fra arbeid med elever med særskilte behov kunne styrke skolens allmennpedagogiske praksis (Håstein & Werner, 2014; Mjøs, 2020). Dessuten tilsier erfaringer fra andre innovasjonsprosjekt at man ved å kople det spesielle og det allmenne sammen, kan øke potensialet både for kompetanseutvikling og for en mer inkluderende praksis (Persson & Persson, 2012). Begge disse spørsmålene handler om hvorvidt det er et uutnyttet potensial i barnehagens og skolens innovasjonsprosjekt.

Et annet funn er at forståelsen av inkluderende praksis framstår ulikt i skole og barnehage. På et allment generelt nivå, er det tilsynelatende enighet av hva som menes. Men når en nærmer seg tematikker knyttet til hvordan, for hvem og hvorfor inkluderende praksis er relevant, har både barnehagen og skolen sine særegne diskurser. Barnehagepersonalet framhever at barnehagen er inkluderende i sin natur, fordi den i sin kjerne er opptatt av at deltakelse og tilhørighet i fellesskap er avgjørende for barns læring og utvikling. Motsatt kan det se ut til at skolen synes å vektlegge elevenes læring i form av dokumentasjon av utbytte og resultater. Bildet her er ikke entydig, men det som påpekes er likevel mulig å påvise i beskrivelsene av de to innovasjonsprosjektene.

Et tredje funn kan knyttes til sammenhengen mellom inkludering og utbytte. Selv om begrepene inkluderende praksis og utbytte må forstås ulikt i barnehage og skole, viser analysene i dette kapitlet hvordan deltakerne i samarbeidsmøtene legger vekt på sammenhengen mellom inkluderende praksis, lek, læring og utbytte.

Et fjerde funn gjelder PP-tjenestens doble mandat. Nasjonale styringsdokumenter har i de to siste tiårene (St.meld. nr. 23 (1997–1998)) gitt uttrykk fort forventninger om at PP-tjenesten, i tillegg til å ivareta sakkyndighet, skal være en sentral bidragsyter med tanke på kompetanse- og organisasjonsutvikling i barnehage og skole. Likevel viser flere evalueringsrapporter (Andrews et al., 2018; Sivertsen et al., 2021) at det fortsatt er utfordringer knyttet til denne målsettingen. Erfaringene fra et barnehage- og skoleprosjekt i SUKIP dokumenterer imidlertid at det er etablert en infrastruktur som bidrar til samarbeid om kompetanse- og organisasjonsutvikling for utvikling av en inkluderende praksis.

Referanser

Andrews, T., Lødding, B., Fylling, I. & Hustad, B.-C. (2018). *Kompetanseutvikling i et mangfoldig landskap. Om virkninger av Strategi for etter- og videreutdanning i PP-tjenesten* (NF-rapport 7 /2018). https://hdl.handle.net/11250/2727366

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research i Psychology*, *3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Dahle, F. H. (2020). Barns rett til lek og utdanning i barnehagen. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk*, *6*, 100–114. https://doi.org/10.23865/ntpk.v6.2055

Dale, E. L. (2008). Fellesskolen og tilpasset opplæring: En kritisk og konstruktiv analyse. I H. Bjørnsrud & S. Nilsen (Red.), *Tilpasset opplæring – intensjoner og skoleutvikling* (s. 81–114). Gyldendal Akademisk.

Darsø, L. (2019). *Innovationspædagogik. Kunsten at fremelske innovationskompetence.* Samfunnslitteratur.

Edmondson, A. C. (2018). *The fearless organization: Creating psychological safety in the workplace for learning, innovation and growth.* John Wiley and Sons.

Florian, L. (2008). Special or inclusive education: Future trends. *British Journal of Special Education*, *35*(4). https://doi.org/10.1111/j.1467-8578.2008.00402.x

Florian, L. & Black-Hawkins, K. (2010). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, *37*(5), 813–828. https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096

Florian, L., Black-Hawkins, K. & Rouse, M. (2017). *Achievement and inclusion in schools*. Routledge.

FN-sambandet. (1989). *FNs konvensjon om barnets rettigheter.* https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/barnekonvensjonen

FN-sambandet. (2008). *Konvensjon om rettighetene til personer med nedsatt funksjonsevne.* https://www.fn.no/om-fn/avtaler/menneskerettigheter/konvensjon-om-rettighetene-til-personer-med-nedsatt-funksjonsevne

FN-sambandet. (2022). *FNs bærekraftsmål: God utdanning*. https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal/god-utdanning

Grunnloven. (1814). *Kongeriket Norges Grunnlov* (LOV-1814-05-17). Lovdata. https://lovdata.no/lov/1814-05-17-bm

Gustavsson, A. (2004). *Delaktighetens språk*. Studentlitteratur.

Haug, P. (2014). *Inkludering*. Gyldendal.

Haug, P. (2017a). Understanding inclusive education: Ideals and reality. *Scandinavian Journal of Disability Research*, *19*(3), 206–217. http://doi.org/10.1080/15017419.2016.1224778

Haug, P. (2017b). Å møte mangfaldet i opplæringa. I P. Haug (Red.), *Spesialundervisning, innhald og funksjon* (s. 9–30). Samlaget.

Håstein, H. & Werner, S. (2014). Spesialpedagogikk, inkludering og tilpasset opplæring i vanlige klasser. I M. Buntling (Red.), *Tilpasset opplæring – i forskning og praksis*. Cappelen Damm Akademisk.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen.* Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen/id2570003/

Marinosson, G., Ohna, S. E. & Tetler, S. (2007). Delagtighedens pædagogikk. *Psykologisk Pædagogisk Rådgivning*, *44*(3), 236–263.

Martinsen, F. (2021). Hvordan forstås begrepet deltakelse i forskning på det inkluderende klasserommet? En litteraturstudie. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, *105*(2), 185–198. https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2021-02-07

Mausethagen, S., Skedsmo, G. & Prøitz, T. S. (2019). Hva slags utvikling? Elevresultater som utgangspunkt for utviklingsarbeid. I K. Helstad & S. Mausethagen (Red.), *Nye lærer- og lederroller i skolen* (s. 53–69). Universitetsforlaget.

Meld. St. 6 (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/

Mjøs, M. (2020). Det perifere som sentral verdi i en skoe for et demokratisk samfunn. I I. T. Sævi & G. J. J. Biesta (Red.), *Eksistensiell dialog om skole og samfunn* (s. 39–56). Fagbokforlaget.

Mjøs, M. & Flaten, K. (2018). Systemperspektiv eller sakkyndighetsarbeid – konfliktfylte oppdrag eller to sider av samme sak? *Spesialpedagogikk*, *83*(3), 4–12.

Mosvold, R. & Ohnstad, F. O. (2016). Profesjonsetiske perspektiver på læreres omtale av elever. *Nordisk pedagogisk tidsskrift*, *100*(1), 26–36. https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2016-01-04

Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge.* Fagbokforlaget.

Ohna, S. E. & Hillesøy, S. (2022). Å legge til rette for kompetanseutvikling i faglige fellesskap – et samarbeid mellom barnehage og PP-tjenesten. *Nordisk barnehageforskning*, (3), 1–18. https://doi.org/10.23865/nbf.v19.327

Persson, B. & Persson, E. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse – att nå framgång med alla elever*. Liber.

Samuelsen, A. S. & Bargel, L. (2018). Individet i et systemperspektiv; sakkyndighetsarbeid i PPT. *Psykologi i kommunen*, (2), 19–26. https://psykisk-kommune.no/individet-i-et-systemperspektiv-sakkyndighetsarbeid-i-ppt/19.36

Sivertsen, H., Janninger, L., Ljunggren, B. & Lorentzen, R. (2021). *Følgeevaluering av Kompetanse for fremtidens barnehage. Oppsummeringsrapport* (Sintef-rapport 2021: 00817). https://hdl.handle.net/11250/2829364

St.meld. nr. 23 (1997–1998). *Om opplæring for barn, unge og vaksne med særskilde behov. Den spesialpedagogiske tiltakskjeda og det statlige støttesystemet*.

Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-23-1997-98-/id430480/

Utdanningsdirektoratet. (2017). *Rammeplan for barnehagen*. https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/

Vygotskij, L. (2001). *Tenkning og tale* (T. Jarl-Bielenberg, Overs.). Gyldendal Akademisk.

Øen, K. & Krumsvik, R. J. (2021). Teachers'Attitudes to inclusion regarding challenging behaviour. *European Journal of Special Needs Edcation*, *37*(3), 417–431. https://doi.org/10.1080/08856257.2021.1885178

KAPITTEL 4

Månedsmøtet som arena for gjensidig profesjonslæring for barnehage og PP-tjeneste

Stein Erik Ohna
Professor, Universitetet i Stavanger

Siv Hillesøy
Seniorrådgiver/ph.d., Statped

Abstract: Both research and national governing documents call for knowledge about how the kindergarten should facilitate inclusive practice. There is a demand for models for competence development that capture the kindergarten's need for competence development through collaboration between the kindergarten and the municipalities' educational and psychological counselling service (PPT). This chapter reports on results from an interdisciplinary and interagency innovation project. The aim is to introduce and explore new practices for collaboration between kindergartens, the PPT and the municipalities' special educational support system. The chapter presents results from an analysis of one of the collaboration meetings. The analyses give an account of the discussion taking place in this meeting after the educational leader's introduction and presentation of the current topic she wants the meeting to discuss. Three episodes (themes) are identified during the discussion: The kindergarten's work to facilitate inclusive practice, the planning of the cooperation taking place around children who receive special educational support and how to improve the pedagogical practice. Based on the analyses, the concluding discussion seeks to shed light on how participation in the monthly meetings contributes to mutual professional learning among the participants.

Keywords: SUKIP, kindergarten, professional learning, inclusive practice, microanalysis

Sitering: Ohna, S. E. & Hillesøy, S. (2023). Månedsmøtet som arena for gjensidig profesjonslæring for barnehage og PP-tjeneste. I M. Mjøs, S. Hillesøy, V. Moen og S. E. Ohna (red.), *Kompetanse for inkluderende praksis. Et innovasjonsprosjekt om samarbeid mellom barnehage/skole og PP-tjenesten* (Kap. 4, s. 97–116). Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.186.ch4

Introduksjon

Alle barn skal oppleve seg som en del av fellesskapet i barnehagen. Det vil si at de pedagogiske tilbudene må ta høyde for at noen barn vil ha behov for ekstra hjelp og støtte, og at de skal få denne hjelpen innenfor rammen av fellesskapet. PP-tjenesten skal bidra til å forebygge vansker og forbedre praksis i barnehage og skole, slik at det pedagogiske tilbudet ivaretar barns og elevers ulike forutsetninger og behov (Meld. St. 6 (2019–2020)). For å lykkes med dette er det, slik det står i stortingsmeldingen,

> behov for økt kompetanse i barnehager og skoler og i støttesystemene i å fange opp og følge opp barn med behov for særskilt tilrettelegging, i å tilpasse det pedagogiske tilbudet og opplæringen til hvert enkelt barn innenfor fellesskapet og i tverrfaglig samarbeid for å nå målet om en mer inkluderende praksis. (Meld. St. 21 (2016–2017), s. 63)

Det har vært flere nasjonale satsinger på kompetanseutvikling både i barnehage og PP-tjenesten. For eksempel har *Kompetanse for fremtidens barnehage* (Kunnskapsdepartementet, 2022) vært en langsiktig satsing i barnehagesektoren som startet i 2014 og som skal pågå fram til 2022. I følgeevalueringen av barnehagebasert kompetanseutvikling peker Sivertsen et al. (2021) på at barnehagene skal håndtere en stor faglig spennvidde når alle ansatte skal inkluderes i felles læringsprosesser. De hevder at «det er grunn til å stille spørsmål ved om den organisatoriske kapasiteten i barnehagene er stor nok til at de kan forventes å håndtere såpass tidskrevende arbeidsformer som barnehagebasert kompetanseutvikling» (s. 29).

PP-tjenesten har hatt flere kompetansehevingsprogrammer. Sist ut var *Strategi for etter- og videreutdanning i PP-tjenesten* (SEVU-PPT). Følgeevalueringen viser at PP-tjenesten har fått økt kompetanse og interesse for systemrettet arbeid, men at tjenesten blir holdt fast i individorientert arbeid (Andrews et al., 2018). Samtidig som programmet kan ha bidratt til å skape gunstige vilkår for et sterkere systemfokus, peker rapporten også på at slike samarbeid er sårbare, fordi det handler om å skape rom hos barnehager, skoler og PP-tjenesten om å prioritere denne form for samarbeid.

De overnevnte rapportene viser at det er utfordringer knyttet til å gjøre PP-tjenesten til en sentral bidragsyter i barnehagens arbeid med kompetanse- og organisasjonsutvikling. En faktor som kan bidra positivt til

forbedring er at det etableres en infrastruktur for samarbeidet som fanger opp barnehagens behov for kompetanse (Kunnskapsdepartementet, 2022).

Formålet med SUKIP er å etablere og utforske nye innovative arbeidsmåter for samarbeid mellom PP-tjenesten og barnehage/skole med tanke på utvikling av kompetanse for inkluderende praksis i barnehager og skoler. I dette kapitlet rapporteres fra samarbeidet mellom en barnehage, den lokale PP-tjenesten og kommunens system for organisering av spesialpedagogisk hjelp i barnehager (spesialpedagogisk støtte). Kapitlet søker å belyse/besvare følgende problemstilling: *Hvordan kan deltakelse i samarbeidsmøter bidra til gjensidig profesjonslæring hos deltakerne?*

Profesjonslæring

Profesjonslæring og læring gjennom deltakelse i profesjonelle fellesskap framheves både i nasjonale styringsdokumenter og forskning som en egnet strategi for individuell og kollektiv læring i barnehage og skole. Innenfor rammen av det som i faglitteraturen omtales som et sosiokulturelt perspektiv på læring, kan deltakelse som interaksjon i sosiale fellesskap også ses på som en tilnærming til forståelse av læring og læringsprosesser. Deltakelsesmetaforen gir innspill til hvordan læringsprosesser kan organiseres, og er særlig aktuell i situasjoner der forbindelsen mellom utdanning og ulike yrkespraksiser blir stadig mer sammensatt (Säljö, 2016).

Flere forskere peker på betydningen av individuell og kollektiv læring innen en gruppe som samarbeider over tid, anerkjenner hverandre og fokuserer på kollektiv kunnskap (Gjems, 2019; Horn & Little, 2010; Karlsen & Ohna, 2019; Stoll & Louis, 2007). Studiene legger særlig vekt på den språklige *interaksjonen* som må være til stede for å etablere lærende fellesskap. Læring i praksisfellesskap (Stoll & Louis, 2007; Wenger, 1998) kan foregå på ulike måter. Utgangspunktet er i alle tilfeller en grunnleggende antakelse om at kunnskap bygges gjennom aktiviteter der mennesker samhandler i et faglig fellesskap. Å lære gjennom å tenke sammen (*inter-thinking*) viser til felles koordinert språklig interaksjon mellom deltakerne (Gjems, 2019). Grunnideen i *inter-thinking* og læring gjennom deltakelse i praksisfellesskap er at deltakerne får møte ulike perspektiver

og utfordringer for å øke forståelsen av det som diskuteres. Termen viser til at mennesker bruker språk til å tenke i fellesskap og å engasjere seg med andre gjennom muntlig språk. Deltakerne formulerer spørsmål, kommenterer hverandres ytringer, utforsker temaer sammen og gir ideer til problemløsning. Denne måten å støtte og utvide egen og andres forståelse bidrar til både individuell og kollektiv læring.

Målet for profesjonelle læringsfellesskap er å forbedre eksisterende praksis og skape ny praksis (Little, 1990; Stoll & Louis, 2007) og å fremme kvaliteten ved det pedagogiske arbeidet (Alvestad et al., 2019; Bjørnsrud & Gjems, 2019). Samarbeid kan imidlertid både fremme endringer og konservere nåværende praksis. Forpliktende samarbeid mellom lærere som kombineres med utprøving og forbedring av ny praksis, er mer effektivt med tanke på utvikling av ny praksis enn refleksjon og diskusjon av praksis alene (Little, 1990; Messiou & Ainscow, 2015). En forutsetning for å lære gjennom fellesskap er samtidig at deltakerne er trygge på hverandre (Bjørnsrud & Gjems, 2021).

Presentasjon av innovasjonen i barnehagen

Barnehagen er en middels stor kommunal barnehage med seks avdelinger og om lag hundre barn i alderen ett til seks år. Styrer og assisterende styrer har lang fartstid i barnehagen, og det er høy stabilitet i personalgruppen. I tråd med den nasjonale rammeplanen for barnehager er det overordnede målet for innovasjonsprosjektet at barnehagen skal legge til rette for at *alle barn skal oppleve inkludering* i hverdagen i barnehagen.

Et sentralt poeng ved innovasjonsprosjektet er at prosjektets aktiviteter skal innarbeides i barnehagens eksisterende møtestruktur, slik at det ikke er behov for organisatoriske endringer eller økt ressursbruk i barnehagen. Representantene fra PP-tjenesten og spesialpedagogisk støtte ble ikke tilført ekstra ressurser i forbindelse med prosjektet, men intensjonen var at nye måter å samarbeide med barnehagen på skulle erstatte andre, mer tradisjonelle møter i barnehagen. Dermed endres måten knappe ressurser blir brukt på, fra en reaktiv til en mer proaktiv tilnærming, noe som kan være ressursbesparende for de eksterne aktørene.

Prosjektplanen legger vekt på at relasjonen mellom deltakerne skal være basert på ulike og likeverdige roller, og at samarbeidet skal bidra til individuelle så vel som kollektive læringsprosesser. Det innebærer et ønske om å gå bort fra en tradisjonell tenkning om at spesialpedagogisk støtte og PP-tjenesten er eksterne «eksperter» som skal gi råd og veiledning til barnehagepersonalet. Fra barnehagens side ble det framhevet at målet med innovasjonene er å aktivisere barnehagens egen kompetanse og å bidra til mer inkluderende praksiser i barnehagen, samt at spesialpedagogisk støtte og PP-tjenesten skal få bedre innsikt i barnehagens hverdagspraksis.

Det sentrale elementet i innovasjonen er å omgjøre et av de ukentlige møtene styrer har med de pedagogiske lederne til et prosjektmøte en gang i måneden (kalt *månedsmøte*). Innovasjon forstås i denne sammenheng som å skape noe nytt som bidrar til forbedring på et gitt område (Darsø, 2019). I dette tilfellet dreier det seg om å etablere en infrastruktur som skal bidra til utvikling av mer inkluderende praksis i barnehagen. Månedsmøtet skal være en arena for felles refleksjon og kompetanseutvikling (profesjonslæring) mellom deltakerne. I tillegg deltar barnehagens faste saksbehandler i PP-tjenesten (PP-rådgiver), kommunal prosjektleder, leder for spesialpedagogisk støtte og forsker på møtene. Styrer la vekt på at innovasjonsprosjektet (innovasjonens infrastruktur) skulle ivareta tre forhold. For det første skal temaene som diskuteres ta utgangspunkt i hverdagslige utfordringer slik de pedagogiske lederne erfarer disse. For det andre skal hele personalet ved barnehagen involveres, ikke bare de pedagogiske lederne. I innovasjonsprosjektet blir dette ivaretatt ved at pedagogisk leder og PP-rådgiver i etterkant av månedsmøtet deltar på et avdelingsmøte ved avdelingen som hadde fokustid på månedsmøtet (i det følgende omtalt som *oppfølgingsmøte*). På oppfølgingsmøtet skal pedagogisk leder og PP-rådgiver informere personalet på avdelingen om hva som er diskutert på månedsmøtet og konkretisere eventuelle tiltak. Dermed blir det lagt til rette for det tredje elementet, at PP-rådgiver skal bli kjent med hverdagspraksis i barnehagen og de ansatte ved avdelingene.

Infrastrukturen består av to sykliske prosesser, en indre og en ytre syklus. Den *indre syklusen* omfatter selve månedsmøtet og har en tredelt struktur. Med utgangspunkt i et «Skjema for avdelingsanalyse» (tabell 1) som styrer har utarbeidet, skal pedagogisk leder presentere en

problemstilling knyttet til hverdagspraksis som grunnlag for diskusjon og innspill fra deltakerne på møtet.

Tabell 1. Skjema for avdelingsanalyse

Avdelingsanalyse: NN avdeling, måned/år	
Avdelingen Hvor mange barn? Flerspråklige Sammensetningen av voksne, pedagoger, fagarbeidere og assistenter	**Bekymringer / magefølelse / gråsonebarn**
Utfordringer Barn med spesielle behov IUP	**Andre ting**
Evaluering:	

Presentasjonen tar vanligvis mellom fem og ti minutter. I den andre delen åpnes det for kommentarer, spørsmål og forslag til tiltak fra deltakerne på møtet. Denne delen fungerer som et forum for kollegaveiledning og erfaringsutveksling, og varer mellom 40 og 60 minutter. Møtets tredje og siste del er en metarefleksjon om det som er diskutert på møtet. Denne ledes av kommunal prosjektleder og varer om lag 10–15 minutter. Månedsmøtet avsluttes med en oppsummering, og det gjøres avtaler om hvordan pedagogisk leder skal følge opp forslag til tiltak på avdelingen.

Den *ytre syklusen* handler om prosessen mellom to månedsmøter og involverer personalet på avdelingene. Den starter med at pedagogisk leder, i samarbeid med personalet på avdelingen, forbereder en presentasjon til månedsmøtet. I etterkant av månedsmøtet gjennomfører pedagogisk leder i samarbeid med PP-rådgiver et oppfølgingsmøte på avdelingen og informerer om det som skjedde på månedsmøtet. Den ytre syklusen avsluttes med at pedagogisk leder sammen med PP-rådgiver rapporterer hva som er gjort på avdelingen på det etterfølgende månedsmøtet.

Infrastrukturen ble prøvd ut høsten 2019 og etablert som en fast ordning i fra årsskiftet 2019/2020. I løpet av 2020 og 2021 er det gjennomført 17 månedsmøter. Det ble ikke gjennomført månedsmøter i perioden barnehagen var på rødt nivå på grunn av pandemien (mars til og med juni 2020). Ved de ordinære møtene satt deltakerne rundt et bort på barnehagens personalrom. I perioden september 2020 til juni 2021 ble ni månedsmøter

gjennomført som digitale møter (på Teams). Styrer ledet møtet. Deltakerne som var fysisk til stede kunne også respondere på hverandre uten at de ble tildelt ordet av møteleder. De eksterne deltakerne signaliserte at de ønsket å si noe via «håndsopprekning» på Teams og ble tildelt ordet fra møteleder. Det bidro til at samtalen også fikk elementer av overlapp mellom ytringer og spontane responser på hverandres utsagn, i transkripsjonene ble dette markert med «…» og «//». I andre situasjoner kunne det oppstå kortere eller lengre pauser, mens en ventet på at en av de som deltok via Teams fikk koblet seg til samtalen. Ansatte i barnehagen satt på personalrommet der det står en bærbar PC som filmer personalet (styrer, assisterende styrer og pedagogiske ledere) og tar opp lyd, mens de eksterne deltakerne (kommunal prosjektleder, PP-rådgiver, leder for spesialpedagogisk støtte og forsker) fulgte møtet via sine individuelle datamaskiner.

Metode

Kapitlet bygger på analyser av transkripsjoner av lydopptak fra ett av disse samarbeidsmøtene, det vil si månedsmøte 7, som ble avholdt 02.03.2021. Selve samarbeidsmøtet består av tre deler: presentasjon av tema, diskusjon (hoveddel) og en refleksjonsdel. Analysene er inspirert av en mikroetnografisk tilnærming (Hjörne & Säljö, 2006; Little & Horn, 2007). Mikroetnografi kan forstås som en strategi for å studere samhandlinger i små profesjonelle læringsfellesskap. Målet er å identifisere mønstre i deltakernes interaksjoner og kontekstene de opptrer i som signaliserer *problems of practice*. Når deltakere i læringsfellesskap diskuterer og utforsker disse hendelsene knyttet til egen praksis, kan dette styrke mulighetene for å forbedre kvaliteten ved arbeidet. Ved å studere den språklige interaksjonen og utforske initiativ, språklige vendinger og utsagn der implisitte antakelser blir eksplisitt formulert, ble det i diskusjonsdelen identifisert tre tematikker, i det følgende omtalt som *episoder*.

Resultater

Månedsmøtet 02.03.2021 er organisert som et digitalt møte. Styrer ledet møtet. Ansatte i barnehagen satt på personalrommet, mens de eksterne

deltakerne fulgte møtet via sine individuelle datamaskiner. Selve møtet varte i 55 minutter og deltakernes ytringer er i transkripsjonen nummerert fra 1–105 (tallet i parentes etter sitatene viser til rekkefølgen av ytringene i diskusjonen)

Del 1 i månedsmøtet: pedagogisk leders presentasjon av en problematikk

Pedagogisk leders presentasjon varer i åtte minutter (ytring 1, 3 og 5) og foregår uten muntlige kommentarer fra andre deltakere (kun to korte bekreftende ytringer fra styrer (2 og 4). Hun starter med å presentere avdelingen. Det er i alt atten barn i alderen fire til fem år, tre barn med et annet morsmål enn norsk og to barn som får spesialpedagogisk hjelp. Hun forteller at det er en avdeling: «der det er litt å ta tak i og følge opp […] og barn som strever med ulike ting i hverdagen» (1).

Pedagogisk leder redegjør deretter for valg av inkludering som tema for møtet. Hun forteller at styrer hadde referert til et møte i den kommunale styringsgruppen der forsker hadde stilt spørsmål om hvorfor barn med sakkyndig vurdering ikke ble tatt opp på disse møtene. Pedagogisk leder forklarer: «Jeg og gjerne alle her trodde vel at det ikke var rom for å diskutere de ungene på disse møtene, altså unger med sakkyndig vurdering eller spesiell oppfølging» (3). Hun viser til at det i et tidligere kompetanseutviklingsprogram som barnehagen har deltatt i, ble understreket at de ikke skulle diskutere barn som fikk spesialpedagogisk hjelp, men at de nå skjønner at det er opp til dem selv å vurdere om de ønsker å ta opp slike problemstillinger på månedsmøtene. Hun legger vekt på at det er veldig sjelden at barn med ekstraressurser blir tatt ut av gruppen, for «de skal være på avdelingen og være en viktig del av fellesskapet hele veien» (5).

Pedagogisk leder introduserer deretter temaene *inkludering*, *lekprosjekt*, *barn som strever* og *fellesskap*. Hun framhever at «vi snakker jo generelt mye om inkludering og spesielt med tanke på de som strever» (5). Hun redegjør deretter for hva som er utfordringene på avdelingen. Det handler om barn som strever med «å komme inn i leken», «å få til samarbeid» og «å fokusere og konsentrere seg rundt leken» (5).

Deretter redegjør pedagogisk leder for hva personalet på avdelingen har prøvd av tiltak. De har lagt vekt på at barna skal være i små, faste lekegrupper, samtidig som de har arbeidet med fornyelse av lekemiljøet. Hun forteller at personalet er opptatt av de voksnes rolle, om voksentetthet, om de voksnes grad av deltakelse i aktiviteter og betydningen av de voksnes plassering i rommet. Videre forklarer pedagogisk leder at personalet har prøvd ulike strategier for å observere og kartlegge barnas lek og hvem som leker sammen om hva. For å eksemplifisere variasjonen i barnas utfordringer, presenterer hun fire barn (anonymt).

Pedagogisk leder avslutter presentasjonen med å formulere en problemstilling hun vil diskutere på møtet: «Hvordan skal vi inkludere alle disse ungene i leken når de har forskjellige ting som de strever med, og hvordan vi skal lage et godt lekemiljø rundt dem? Det er det jeg har lyst til å snakke om nå» (5). Presentasjonen er systematisk og virker godt forberedt.

Del 2 i månedsmøtet: diskusjon

Diskusjonen i månedsmøtet varer i 33 minutter (8–105), og består av en innledning, tre episoder og en avslutning. De tre episodene blir initiert av spørsmål fra kommunal prosjektleder.

PP-rådgiver er den første som tar ordet etter presentasjonen til pedagogisk leder. Hun sier at hun kjenner avdelingen godt, og bekrefter at situasjonen på avdelingen kan være krevende. Hun forteller at arbeidet på avdelingen er godt organisert, og at det er vanskelig å gi veldig konkrete råd. Hun avslutter med å utfordre de andre deltakerne til å komme med innspill (8).

Assisterende styrer (AS) følger opp. Hun forteller at de ofte får spørsmål om hvordan barnehagen inkluderer barn med spesielle behov. Hun sier at

> vi synes jo det spørsmålet var litt rart å få, for vi har egentlig aldri tenkt over at barna med spesielle behov er annerledes enn de andre. For det er så naturlig for oss å inkludere dem i alt. Så det er jo gammeldags metode å bli tatt ut. (10)

Hun markerer på denne måten en kvalitet ved barnehagens arbeid med barn som får spesialpedagogisk hjelp. Mens PP-rådgiver i sin innledende

kommentar knytter an til et sentralt poeng i presentasjonen til pedagogisk leder (betydningen av lek), og med det posisjonerer en rolle som rådgiver i månedsmøtet, viser assisterende styrer til hvordan barnehagen har en vid forståelse av det pedagogiske arbeidet. Begge bidrar på denne måten til å bekrefte flere aspekter ved presentasjonen til pedagogisk leder, henholdsvis organisering av lekegrupper, forståelsen av inkludering og barn med spesielle behov.

Episode 1. Barnehagens arbeid med å tilrettelegge for inkluderende praksis. Episode 1 varer i ca. ni minutter (14–27). Den blir initiert med at kommunal prosjektleder bekreftet de to foregående ytringene, henholdsvis at personalet på avdelingen gjør mye bra (PP-rådgiver) og at det er rart å få spørsmål om hvordan barnehagen inkluderer (assisterende styrer). Hun oppfordrer pedagogisk leder til å fortelle om hvordan de arbeider med å tilrettelegge for inkluderende praksis: «Hva er det dere tar hensyn til og hvordan jobber dere med å lære dem å komme i lek, de som ikke helt får det til?» (14). I svaret (15) forklarer pedagogisk leder hva hun legger vekt på i arbeidet med å tilrettelegge for inkluderende praksis. Hun viser til at avdelingen har små, faste lekegrupper for barna med muligheter for varierte aktiviteter, at barn med god lekekompetanse settes sammen med de som strever, og at personalet skal ha bevisste voksenroller.

Leder for spesialpedagogisk støtte kommenterer svaret fra pedagogisk leder, og understreker at spesialpedagogisk hjelp skal ha et allmennpedagogisk sikte. Hun viser til at den primære oppgaven for spesialpedagogene fra spesialpedagogisk støtte er «å være en støtte og en veileder når barnet er på avdelingen, enten det er i lek eller de er i andre samspillsituasjoner» (20). Hun framhever videre at «rammeplanen gir barnehagen et inkluderende samfunnsmandat, og at spesialpedagogisk hjelp omhandler støtte i det allmennpedagogiske» (20). Assisterende styrer utvider dette perspektivet og legger vekt på betydningen av å observere barn i lek. Hun framhever at barn kan ha ulike utfordringer, som for eksempel «å ta initiativ i lek, respondere på andres innspill på en god måte og å stå i […] eller å kunne avslutte en lek» (21).

Styrer følger opp utsagnet til leder for spesialpedagogisk støtte om at barnehagen er et annet system enn skolen. Hun viser blant annet til at barnehagehverdagen strekker seg over flere timer, og at noen barn er i

barnehagen opp til ni timer om dagen. Det betyr at inkluderende praksis i barnehagen omfatter mange ting. «Barnehagen er et inkluderende miljø og de voksne passer hele veien på at ingen barn på en måte […] altså vi tar tak i det som gjør at barnet ikke er med i det inkluderende miljøet» (24). De voksne observerer barna hele dagen, og tar tak i ting som gjør at barn ikke deltar i miljøet.

En av de pedagogiske lederne sier at personalet bruker mye tid på avdelingsmøtene til å diskutere det som ikke fungerer: «Vi snakker mye på avdelingsmøtene om hva som fungerer og hva som ikke fungerer, og hvem som er gode sammen og hvem som kanskje ikke er så gode sammen, det bruker vi vanvittig mye tid på» (25). Hun forteller videre at fokuset ikke er på enkeltbarn, men på grupper: «Hvordan skal vi få hele gruppen til å fungere best mulig. Så jeg tror vi bruker mye tid på å finne sammensetninger som gjør at dagene blir gode» (25).

Episoden avsluttes med at PP-rådgiver peker på at inkludering er et bredt begrep og en må være varsom med å påstå at barn som ikke får det til i lek, ikke er inkludert: «Vi har jo barn som sliter i perioder med å få det til ordentlig i lek, og det jobber man med, men jeg tenker at de likevel er inkludert» (27). Hun framhever at den måten barnehagen jobber på er støttende, og at personalet er gode til å observere og å analysere.

I episoden er det fjorten ytringer (14–27), og i diskusjonen deltok kommunal prosjektleder, styrer, PP-rådgiver, leder for spesialpedagogisk støtte og to av de pedagogiske lederne. Deltakerne argumenterte med utgangspunkt i sine egne oppgaver i barnehagen, og diskusjonen var preget av at deltakerne har ulike og likeverdige roller. I diskusjonen la flere vekt på at barnehagen er et annerledes system enn skolen, noe som har konsekvenser for arbeidet med inkluderende praksis. Videre gikk diskusjonen inn på hva som bidrar til å styrke deltakelsen (tilrettelegge små faste grupper med varierte aktiviteter) og hvordan personalet bidrar til å redusere ekskluderende prosesser, i denne sammenhengen hva som gjør at barna ikke er med barnefellesskapet og barnehagens aktiviteter.

Episode 2. Barn som får spesialpedagogisk hjelp. Episoden varer i ca. ni min (29–52) og starter med at kommunal prosjektleder spør pedagogisk leder om hva hun vil snakke om: «Jeg tenker på de fire jentene du nevnte [i din presentasjon]. Er det sånn at du har lyst til å snakke om hver av

dem eller tenker du at du vil snakke om hele lekaktiviteten, hva tenker du?» (29). Pedagogisk leder svarer at hun var opptatt av «å vise ulike typer av hva de strever med på avdelingen […] Det er mange som har et veldig stort oppmerksomhetsbehov og det er jo ikke alltid du føler at du strekker til som voksen» (30). Før pedagogisk leder får anledning til å utdype mer (32), ber styrer pedagogisk leder si noe

> om hvordan de barna med sakkyndige vurderinger eller vedtak blir ivaretatt, sånn at de får det de skal ha samtidig som de er en del av [fellesskapet] […] altså hvor er det vi gjør dette, når vi ikke gjør dette i disse månedsmøtene. (31)

Styrer dreier med dette oppmerksomheten mot barnehagens arbeid med barn som får spesialpedagogisk hjelp og i hvilke fora barnehagen planlegger tilbudet til disse barna og hvem som er med på planleggingen. På den måten endres fokus fra *hva* de gjør for barn som strever med å komme inn i leken, til *hvor* slike spørsmål blir diskutert (33–37). Når pedagogisk leder tar opp igjen sin redegjørelse av pedagogisk praksis på avdelingen, finner følgende replikkveksling sted mellom henne og styrer:

33. S: Jeg tenkte mer på avdelingsmøter og sånt. Hvem blir med på det.
34. PL1: Ja, sånt ja=
35. S: =Ja, det er sånn jeg tenker.
36. PL1: Ja, det er det du tenker.
37. S: Ja.

Etter replikkvekslingen mellom styrer og pedagogisk leder om hva styrer mener, forklarer pedagogisk leder at fagpersoner fra spesialpedagogisk støtte er med på møtene. Hun sier:

> Det blir brukt mye tid på avdelingsmøtene, vi har vel sett til nå at nesten all tid går egentlig til disse barna. […] Det er litt frustrasjon rundt det da, at du føler at det tar mye tid. På avdelingsmøtet blir månedsplanene for spesialpedagoger og miljøarbeidere fra spesialpedagogisk støtte og månedsplanene for avdelingen samordnet.

Styrer kommenterer og sier at dette kan forstås som to «tannhjul som går sammen» (39), noe pedagogisk leder bekrefter med et kort «ja» (40).

I resten av episoden (41–52) diskuterer assisterende styrer, styrer og leder for spesialpedagogisk støtte hvordan deres ressurser blir brukt på avdelingen, og at det er viktig at pedagogisk leder deltar i arbeidet med å utarbeide barnets individuelle utviklingsplan (IUP).

Episoden avsluttes med at PP-rådgiver kommenterer voksenrollen til de ansatte i barnehagen: «Alle [ansatte] skal tenke at alle vi voksne har ansvar for alle disse barna [dvs. også de som får spesialpedagogisk hjelp]» (51). Dette synes hun er mer naturlig i barnehagen enn i skolen, og hun opplever at skolen har noe å lære av barnehagen: «Så i den her inkluderingsdebatten igjen, så er det litt å hente fra barnehage til skole» (51).

Episode 2 skiller seg fra episode 1 på flere måter. Her er det primært styrer, assisterende styrer og leder for spesialpedagogisk støtte som deltar i diskusjonen. Pedagogisk leder, som presenterte problemstillingen for månedsmøtet, deltar innledningsvis med å svare på noen spørsmål fra kommunal prosjektleder og styrer. Replikkvekslingen mellom styrer og pedagogisk leder om hva styrer mener med *hvor* barnehagen ivaretar barn med vedtak (31) er interessant, fordi den markerer en endring fra *hva* barnehagen gjør med tanke på barn som strever med å komme inn i leken (spørsmålet fra kommunal prosjektleder (29)) til *hvor* barnehagen diskuterer slike spørsmål. Diskusjonen bidrar til at fokus i møtet rettes bort fra den pedagogiske praksisen og over mot organisatoriske spørsmål. Det er derfor trolig ikke tilfeldig at det er de som har lederoppgaver (styrer, assisterende styrer og leder for spesialpedagogisk støtte), som er mest aktive i diskusjonen. Med tanke på arbeidet med inkluderende praksiser, viser denne episoden behovet for en helhetlig plan og koordinering av arbeidet. En ting er å ha en forståelse av hva som skal gjøres, en helt annen ting er å utnytte faglige ressurser på en god og hensiktsmessig måte.

Episode 3. Å forbedre arbeidet om inkluderende praksiser, systematisk observasjon av alle barna i barnehagen. Episoden varer i ca. ni minutter (53–88) og startet med at kommunal prosjektleder forteller at hun opplever at det er mange gode holdninger som kommer fram i diskusjonen og at det er fint å høre hvordan personalet samarbeider om å legge til rette for inkluderende praksis. Hun stiller følgende utfordrende spørsmål til pedagogisk leder: «Hvis dere hadde hatt mer tid, hva skulle dere ønske at

dere hadde mer tid til å planlegge og prøve ut»? (53). Sagt med andre ord, hva vil dere forbedre, og hvordan?

Pedagogisk leder svarer spontant at hun ville prioritert arbeid med konkrete prosjekter og «andre ting som rører seg rundt på avdelingen» (54). Assisterende styrer (55) følger opp og sier at det er mange barn som på en måte sklir gjennom og som de aldri får tid til å snakke om: «fordi de har det egentlig på en måte greit. Men når vi har mulighet til å gå inn og observere litt ekstra på dem så ser vi jo at de og har ting de kunne jobbet litt ekstra med» (55). Hun nevner et eksempel hun har møtt i et lærende nettverk barnehagen deltar i, hvor det var en barnehage som hadde noe de kalte «vi-barn» (55). Den aktuelle barnehagen hadde tilsvarende erfaringer som deltakerne på månedsmøtet forteller om; at personalet bruker mye tid på barn som har utfordringer og som får spesialpedagogisk hjelp, og mindre tid på de øvrige barna. Derfor hadde de et system for at alle ansatte på avdelingen skulle observere et bestemt barn i en toukersperiode: «Alle skulle observere dem, og de skulle diskutere det barnet på avdelingsmøtene sånn at de sikret at alle ungene ble sett» (59). Formålet er å forbedre barnehagens samlede kunnskap om alle barna ved å gjennomføre systematiske observasjoner og å diskutere resultatene på avdelingen.

Kommunal prosjektleder kommenterer forslaget, og trekker en sammenligning mellom månedsmøtet og forslaget om systematisk observasjon i en toukersperiode:

> Det er på en måte å nedskalere dette månedsmøtet til selve avdelingen. For nå har vi månedsmøte der hver avdeling får fokustid. Så hvis man drar det ned til avdelingen, da kan det være at det også blir en sånn regelmessighet i å se alle uansett om de har problemer eller ei. (65)

På samme måten som at hver avdeling får fokustid på månedsmøter, innebærer forslaget at alle barna også får fokustid.

Tematikken som ble belyst i episode 3 handler om hva og hvordan barnehagen kan forbedre arbeidet med utvikling av inkluderende praksis i barnehagen. Trolig handler dette om tid til å arbeide med oppgaver som strekker seg ut over den daglige planleggingen og håndteringen av daglige utfordringer. Assisterende styrers innspill om systematisk observasjon av alle barn og kommunal prosjektleders forslag om å bruke

avdelingsmøtene til å gi alle barn «fokustid» er også konkrete bidrag til hvordan man kan styrke arbeidet med utvikling av inkluderende praksis i barnehagen.

Del 3 i månedsmøtet: refleksjonsdelen

Møtets tredje og siste del er en metarefleksjon om diskusjonen på møtet. Denne blir ledet av kommunal prosjektleder og varer i ca. ti minutter (89–105). Refleksjonsdelen starter med at kommunal prosjektleder spør pedagogisk leder om hun har noen spørsmål til gruppen: «Jeg tenker om det er noe konkret du vil spørre om […] altså bruke anledningen når du har oss her» (89). Pedagogisk leder svarer at hun ikke har noen konkrete spørsmål. Hun sier at det har vært spennende å diskutere hvordan de skal inkludere alle barna og å legge til rette for et godt lekemiljø rundt dem, fordi dette er noe alle kjenner mye på. Hun legger deretter til at:

> Det skal bli spennende å få med PP-rådgiver på avdelingsmøtet og få en diskusjon med vi som står i det samen, med disse her ulike ungene og problemstillingene rundt det. Så det blir jo en grei oppfølging av dette her da. (90)

Styrer følger opp utsagnet til pedagogisk leder og sier at avdelingen har en krevende gruppe i år. Deretter legger hun til at det er fint at de har fått vist hvordan de arbeider med inkluderende praksis i barnehagen: «Det handler ikke bare om å ta barn opp på møter, men det handler jo om organiseringen rundt dem i hverdagen. Det håper jeg kom ganske godt fram nå med det som du la fram» (91). Kommunal prosjektleder supplerer styrer og sier at dette er et aktuelt tema som det var fint å få diskutert, fordi det er viktig at de ansatte har alle barna i tankene, også de som ikke har særskilte behov: «Vi må se på dem like detaljert på en måte, selv om de ikke har noe veldig spesielt, [og] det blir spennende å høre om dere finner noen spenstige måter å sikre det på, videre» (92).

Forsker avslutter denne sekvensen med å kommentere diskusjonen om bruken av begrepet inkludering i en barnehagesetting. Flere av møtedeltakerne har pekt på at bruken av begrepet er annerledes i barnehagen enn i skolen, og at inkludering derfor kan oppfattes mer som et skolebegrep. Forsker viser til at det engelske begrepet *belonging* (deltakelse og

tilhørighet) på mange måter overlapper begrepet inkludering, og at disse begrepene kanskje kan passe bedre i en barnehagesetting (104).

Diskusjon

Formålet med dette kapitlet er å utforske hvordan deltakelse i slike samarbeidsmøter som her er beskrevet og analysert bidrar til gjensidig profesjonslæring i samarbeidsmøter der barnehage, spesialpedagogisk støtte og PP-tjenesten deltar. Til grunn for diskusjonen ligger de tre kriteriene som Wenger (1998) har satt for å kunne kalle slike faglige fellesskap for et læringsfellesskap: at deltakerne har et felles fokus, et gjensidig engasjement og et felles repertoar.

Felles fokus. Med utgangspunkt i en diskusjon på avdelingsmøtet, presenterer pedagogisk leder den problemstillingen hun ønsker å diskutere på møtet. Tematikken bygger på en konkret pedagogisk utfordring og er dermed forankret i barnehagens pedagogiske praksis. I sin innledning gir hun de andre møtedeltakerne en grundig beskrivelse av kontekst og bakgrunnen for valg av tema. Hun setter dermed agendaen for møtet og retter møtedeltakernes oppmerksomhet mot et felles tema.

De tre episodene som er identifisert i analysene, dreier seg alle om tema som har relevans for problemstillingen pedagogisk leder presenterte i sin innledning: barnehagens arbeid med å tilrettelegge for inkluderende praksis, barn som får spesialpedagogisk hjelp, og det å forbedre arbeidet med inkluderende praksis. Dette tilsier at felles fokus opprettholdes gjennom hele møtet. At ulike aspekter ved tematikken løftes fram og får en spesifikk oppmerksomhet i ulike deler av diskusjonen, kan betraktes som et uttrykk for at diskusjonen er dynamisk og levende. Samtidig innebærer det også at tematikken belyses fra ulike perspektiver, i dette tilfellet både det allmennpedagogiske tilbudet som omhandler alle barn og mer spesifikt om barn som får spesialpedagogisk hjelp.

Siste del av diskusjonen dreier seg om hvordan barnehagen kan forbedre sitt arbeid med inkluderende praksis. Hovedmålet med profesjonelle læringsfellesskap er å forbedre eksisterende praksis og fremme kvaliteten på det pedagogiske arbeidet. Forskning framhever at det mest effektive med tanke på å skape endring i praksis, er at faglige diskusjoner

i profesjonelle læringsfellesskap kombineres med utprøving i praksis. I diskusjonen som finner sted i månedsmøtet framheves muligheten for å gjennomføre systematiske observasjoner av alle barna, uavhengig av om de har behov for spesialpedagogisk hjelp. Infrastrukturen som utgjør rammen rundt samarbeidet mellom barnehage, spesialpedagogisk støtte og PP-tjenesten, legger dermed opp til at diskusjonene som finner sted i det profesjonelle læringsfellesskapet i månedsmøtet videreføres på avdelingsnivå i barnehagen.

Gjensidig engasjement. Analysene viser at de fleste møtedeltakerne er aktive og bidrar i diskusjonen med både utforskende spørsmål og konstruktive innspill. Høyt engasjement tilsier at de opplever aktivitetene som meningsfulle – både for dem selv og de andre.

Det er interessant å merke seg at det er den kommunale prosjektlederen som initierer de tre episodene ved å stille utfordrende spørsmål. Et eksempel på dette er spørsmålet som resulterer i at diskusjonen i episode 3 dreies i retning av hvordan barnehagen kan jobbe med å forbedre gjeldende praksis. Gjennom å formulere spørsmålet på denne måten, tilkjennegir hun på den ene siden forståelse for barnehagens travle hverdag, samtidig som hun på andre siden utfordrer dem til å tenke ut fra en idealsituasjon. En slik tilnærming gjør det mulig å få fram forslag til nye måter å gjøre ting på som ved nærmere overveielse kan vise seg å være gjennomførbare i praksis.

Felles repertoar. Gjennom et systematisk og langvarig samarbeid, har møtedeltakerne blitt godt kjent med hverandre og blitt trygge på hverandre. Trygghet er, som tidligere nevnt, en viktig forutsetning for læring i faglige fellesskap. I løpet av samarbeidet har de også fått muligheter til å gjøre seg mange felles erfaringer. På den måten har de opparbeidet det som i Wengers terminologi omtales som et felles repertoar, det vil si felles måter å forstå og snakke om arbeidet på, og felles rutiner, det vil si måter å gjøre ting på. Repertoaret er under kontinuerlig utvikling. I møtet kommer dette til uttrykk blant annet i diskusjonen som fant sted rundt temaet inkluderende praksis i barnehagen. Med utgangspunkt i ulike ståsteder tilkjennegir deltakerne sin egen forståelse av dette fenomenet, og utforsker både egne og andres forståelse av hvordan inkluderende praksis skal forstås i en barnehagekontekst.

Gjennom diskusjonen som finner sted får deltakerne bekreftet at de har en felles forståelse av dette temaet. Når forsker på slutten av møtet viser til at framveksten av begrepet *belonging* (tilhørighet) preger den forskningsfaglige diskursen på området, tilføres det faglige profesjonsfellesskapet et nytt begrep og et nytt perspektiv. Innspillet kommer imidlertid i refleksjonsrunden som finner sted i etterkant av at samarbeidsmøtet formelt er avsluttet, og innspillet følges derfor ikke opp i denne runden.

Samlet sett viser analysene og diskusjonen at månedsmøtet framstår som et tverretatlig profesjonsfaglig læringsfellesskap der deltakerne sammen utdyper og belyser det pedagogiske arbeidet i barnehagen.

Avslutning

Avslutningsvis vil vi knytte noen ord til den organisatoriske infrastrukturen som danner rammen rundt dette samarbeidet. God forankring i barnehagens hverdagslige praksis er en premiss som øker treffsikkerheten på de kompetanseutviklingstiltakene som iverksettes. Infrastrukturen gir rom for felles refleksjon og kollektive læringsprosesser i det profesjonelle læringsfellesskapet (månedsmøtet), og legger opp til at læringsprosessene videreføres og følges opp internt i barnehagen (oppfølgingsmøtet). Ved at prosjektaktivitetene er innarbeidet i den ordinære virksomheten, øker sannsynligheten for bredere involvering og kollektive forpliktelser i personalgruppen.

Det er også grunnlag for å hevde at infrastrukturen legger til rette for at PP-tjenesten er til stede i barnehagen på en annen måte. Mens PP-rådgiver tidligere hovedsakelig hadde fokus på enkeltbarn (observasjoner og veiledning ut fra enkeltindivid), er PP-tjenesten gjennom dette samarbeidet kommet tettere på barnehagen. Økt innsikt i barnehagens virksomhet er både en premiss for å kunne bidra konstruktivt inn i samarbeidet og en kunnskap som PP-tjenesten vil profittere på i sin øvrige virksomhet med sakkyndige vurderinger, rådgivingsarbeid og kompetanse- og organisasjonsutvikling i andre barnehager. Dette tilsier at modellen legger opp til en gjensidighet i læringsutbytte mellom de virksomhetene som deltar i samarbeidet.

At det var mulig å gjennomføre samarbeidsmøtene gjennom korona-pandemien, kun med et opphold i den perioden barnehagen var på rødt nivå, indikerer at infrastrukturen kan betraktes som robust. Flere forhold bidro til dette. Først og fremst dreier dette seg om at aktivitetene i innovasjonen, det vil si både månedsmøtet og oppfølgingsmøtet på avdelingen, er tilpasset den ordinære møtestrukturen barnehagen. Modellen kan betegnes som praksisnær med en enkel struktur, og ut over pedagogisk leders forberedelse av en presentasjon for månedsmøtet, kreves ikke ekstra forberedelser for de ansatte i barnehagen.

Referanser

Alvestad, M., Gjems, L., Myrvang, E., Storli, J. B., Tungland, I. B. E., Velde, K. L. & Bjørnestad, E. (2019). *Kvalitet i barnehagen. Rapport fra dybdestudien i det longitudinelle forskningsprosjektet Gode barnehager for barn i Norge (GoBaN)* (Rapport nr. 85). Universitetet i Stavanger. http://hdl.handle.net/11250/2630132

Andrews, T., Lødding, B., Fylling, I. & Hustad, B.-C. (2018). *Kompetanseutvikling i et mangfoldig landskap. Om virkninger av Strategi for etter- og videreutdanning i PP-tjenesten*. Utdanningsdirektoratet.

Bjørnsrud, H. & Gjems, L. (Red.). (2019). *Praksisfellesskap for læring og profesjonsutvikling*. Universitetsforlaget.

Darsø, L. (2019). *Innovationpædagogik. Kunsten at fremelske innovationkompetence.* Samfundslitteratur.

Gjems, L. (2019). Lære gjennom praksisfellesskap i barnehage, skole og profesjonell virksomhet. I H. Bjørnsrud & L. Gjems (Red), *Praksisfellesskap for læring og profesjonsutvikling*. Universitetsforlaget.

Hjörne, E. & Säljö, R. (2008). *Att plattsa i en skola för alla. Elevhälsa och förhandling om normalitet i den svenska skolan*. Norstedt Aademiska Förlag.

Horn, I. S. & Little, J. W. (2010). Attending to problems of practice: Routines and resources for professional learning in teacher's workplace interactions. *American Educational Research Journal*, *47*(1), 181–217. https://doi.org/10.3102/0002831209345158

Karlsen, A. M. & Ohna, S. E. (2019). Pupils' voices in teachers collaborative professional learning in Lesson Study. *International Journal of Educational Research*, *110*.

Little, J. W. (1990). Autonomy and initiative in teachers' professional relations. *Teachers College Record*, *91*(91), 509–536.

Little, J. W. & Horn I. S. (2007) 'Normalizing' problems of practice: Converting routine conversations into a resource for learning in professional communities.

I L. Stoll & K. S. Louis (Red.), *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*. McGraw-Hill Education.

Kunnskapsdepartementet. (2022). *Kompetanse for fremtidens barnehage. Revidert strategi for kompetanse og rekruttering 2023–2025*. Kompetanse for fremtidens barnehage (regjeringen.no)

Meld. St. 21 (2016–2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen.* Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/

Meld. St. 6 (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/

Messiou, K. & Ainscow, M. (2015). Responding to learner diversity: Student views as a catalyst for powerful teacher development. *Teacher and Teacher Education*, *51*, 246–255.

Sivertsen, H., Janninger, L., Ljunggren, B. & Lorentzen, R. (2021). *Følgeevaluering av Kompetanse for fremtidens barnehage. Oppsummeringsrapport*. Utdanningsdirektoratet.

Stoll, L. & Louis, K. S. (Red.). (2007). *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*. Open University Press / McGraw Hill.

Säljö, R. (2016). *Læring – en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm Akademisk.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice*. Cambridge University Press.

KAPITTEL 5

«Det er i motbakke det går oppover» – innovasjonsledelse i motgangstider

Siv Hillesøy
Seniorrådgiver / ph.d., Statped

Marion Stava Bjørgan
Kommunal prosjektleder / PP-rådgiver, PPS Vest

Abstract: A characteristic of innovation work is that you do not know what the solution will look like when you start. Good management of the innovation processes is therefore a prerequisite for success in the innovation work and achieving a good result. In this chapter, we will highlight the importance of innovation management when a situation arises that creates a break in the progress of one of the kindergarten projects participating in the SUKIP project. A project group, which was established from the beginning, steps forward in this situation, takes control of the processes and makes the changes that are necessary to ensure progress in the project. The discussion is centered around three central dimensions of the innovation work: Social relations and the interaction between the participants in the project group, discussions and processes that are result- and goal-oriented, and the substantial/professional side of the processes and the topic of competence development for inclusive practice. The chapter shows that the project group must handle these three dimensions in parallel in its management of the innovation process.

Keywords: SUKIP, innovation, management, motivation, inclusion

Innledning og bakgrunn

Som det kommer frem av antologiens introduksjonskapittel, er SUKIP et innovasjonsprosjekt der formålet er å utforske og etablere nye innovative samarbeidsformer mellom henholdsvis barnehage, skole og PP-tjenesten

Sitering: Hillesøy, S. & Bjørgan, M. S. (2023). «Det er i motbakke det går oppover» – innovasjonsledelse i motgangstider. I M. Mjøs, S. Hillesøy, V. Moen og S. E. Ohna (red.), *Kompetanse for inkluderende praksis. Et innovasjonsprosjekt om samarbeid mellom barnehage/skole og PP-tjenesten* (Kap. 5, s. 117–136). Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.186.ch5

med sikte på utvikling av kompetanse for inkluderende praksis i barnehage og skole. Målet er å utvikle kompetanse som skal være tett på den arenaen der barn og elever befinner seg (Meld. St. 6 (2019–2020)).

Nyere norsk forskning viser at ansatte både i barnehage og PP-tjenesten bruker mesteparten av sin arbeidstid på det som er deres kjernevirksomhet, og at samarbeidet mellom dem derfor utfordres av at de har begrenset kapasitet til å samarbeide med andre (Andrews et al., 2018; Andrews & Hustad, 2022; Bjerklund et al., 2019; Sivertsen et al., 2021; Wendelborg et al., 2022). Gode strukturer og rutiner for tverrfaglig samarbeid er grunnleggende for å nå de mest utsatte barna tidlig, og tema knyttet til kommunikasjon, samarbeid og samhandling mellom tjenestene utgjør viktige barrierer for tidlig innsats (Granone et al., 2022).

Et kjennetegn ved innovasjonsarbeid er at en ikke vet hvordan løsningen vil se ut ved oppstart. Prosessene er åpne og uforutsigbare, og uforutsette hendelser og situasjoner kan oppstå og skape brudd eller forstyrrelser i arbeidet. I dette kapittelet vil vi bruke et av barnehageprosjektene i SUKIP-prosjektet som case for å belyse hva som skjer når en slik situasjon oppstår som følge av covid-19-pandemien. Fokuset vil være på hvordan prosjektgruppen i denne barnehagen går frem for å respondere på situasjonen og gjenskape fremdriften i prosjektet.

Barnehagen er en kommunal barnehage med plass til om lag 140 barn i alderen ett til seks år. Den har karakter av å være en basebarnehage, og barna tilhører det som av barnehagen omtales som åtte «hjemområder», det vil si faste barnegrupper med faste voksne.

Arbeidet med SUKIP-prosjektet i denne barnehagen ble formelt startet på et møte mellom lederne i barnehage, PP-tjenesten og det kommunale spesialpedagogiske støtteapparatet (heretter omtalt som spesialpedagogisk støtte) våren 2019. Styrer fremmet her et forslag om at innovasjonsprosjektet i barnehagen skulle være: «Å lage en prosjektgruppe som skal implementere et ressursteam med mål om mer inkluderende praksis, tidlig intervensjon og å flytte kompetanse nærmere barna.» Prosjektgruppen skulle etablere et team med bredt sammensatt fagkompetanse som skulle være en drøftingspartner og ressurs for barnehagepersonalet i tilfeller der de stod overfor utfordringer som krevde kompetanse ut over det de selv hadde. Målet med tiltaket var å aktivisere og styrke barnehagens evne til

å bruke egne ressurser og kompetanse på en mer effektiv måte, og dermed bidra til at relevant kompetanse kom nærmere barna, slik at riktige tiltak ble iverksatt tidlig.

Prosjektgruppen ble etablert tidlig høsten 2019, og møttes en gang i måneden. Den bestod av styrer, tre pedagogiske ledere, en barnehagelærer og en fagarbeider fra barnehagen, leder og spesialpedagog fra spesialpedagogisk støtte, PP-rådgiver og kommunal prosjektleder for SUKIP-prosjektet. Prosjektgruppen startet arbeidet med å utforme en prosjektplan for innovasjonsarbeidet i barnehagen, og fikk umiddelbart en sentral rolle i koordinering og fremdrift av innovasjonen. I henhold til prosjektplanen skulle det tverretatlige ressursteamet som prosjektgruppen hadde som mål å etablere, bruke det første året til å bli kjent med hverandre, konstituere seg og drive intern kompetanseheving i teamet, slik at de kunne starte opp sin utøvende virksomhet i august 2020.

Da koronapandemien slo til i mars 2020, var det flere av de planlagte aktivitetene som ikke kunne gjennomføres. For eksempel var det i perioder ikke tillatt å avholde de fysiske møtepunktene som det var lagt opp til i prosjektplanen. Det var heller ikke mulig å gjennomføre det som i prosjektplanen ble omtalt som «barnehagevandring», det vil si observasjonsbesøk på de ulike hjemområdene for å gjøre seg kjent med barnegruppene og livet i barnehagen. Som følge av at flere av de sentrale aktivitetene i prosjektplanen ikke lot seg gjennomføre, ble prosjektarbeidet lagt på is resten av våren 2020.

Formålet med dette kapittelet er å belyse hva som skjer når prosjektgruppen høsten 2020 gjenopptar sitt arbeid og innovasjonsprosjektet skal reetableres. Følgende problemstilling ligger til grunn for arbeidet: *Hvordan samhandler prosjektgruppen for å komme frem til nye løsninger når det oppstår behov for å gjøre store endringer i planene? Hvilke aspekter ved samhandlingen er særlig sentrale med tanke på å sikre fremdrift i prosessen?*

Problemstillingen retter oppmerksomheten mot de samhandlingsprosessene som finner sted i prosjektgruppen. Samhandling forstås som et samarbeid der ingen av deltakerne har fullstendig kontroll over prosessen eller utførelsen av oppgaven. For at deltakerne skal kunne utføre oppgaven, må de finne frem til felles mål, utvikle felles forståelse

av situasjonen, ha tilstrekkelig tillit til hverandre og utveksle nødvendig informasjon, erfaringer og kunnskap (Bukve & Kvåle, 2014).

For å utforske disse prosessene har vi funnet inspirasjon i Lotte Darsøs (2019) mangeårige forskning om hvordan gode innovasjonsprosesser skapes og betydningen av innovasjonsledelse og innovasjonskompetanse. I det følgende presenteres det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for analyser og den avsluttende diskusjonen.

Teoretiske perspektiver

Beskrivelser av innovasjon fokuserer ofte på resultatet eller produktet av innovasjonen. Et viktig poeng hos Darsø (2019), er at det innovative produktet ikke bare utgjøres av selve måloppfyllelsen, men også av en ny, menneskelig infrastruktur som eksisterer lenge etter prosjektets avslutning, og som dermed er en synergieffekt som kan danne grunnlag for ytterligere samarbeid. Hun snakker om en «social innovation» som fremmer samvær, interaksjon, samarbeid og samskaping mellom mennesker. Med henvisning til egen og andres forskning, hevder hun at den menneskelige dimensjonen av innovasjonsprosessen er meget undervurdert og at dette er kritisk, ettersom det «netop er denne faktor, der er afgjørende for, om innovation lykkes» (s. 29).

I dette kapittelet ønsker vi å rette oppmerksomheten mot de prosessene som leder frem til resultatet. En grunnleggende antakelse er at innovasjon best skjer i samspill med andre, og Darsø definerer derfor innovasjonskompetanse som «evnen til at skabe innovation ved at navigere effektivt i samspil med andre i komplekse sammenhænge» (Darsø, 2019, s. 14). Darsø peker her på at innovasjonsarbeid består av to komplementære dimensjoner som utfyller og styrker hverandre. På den ene siden dreier det seg om at arbeidet skal ha en retning og gi resultater eller oppnå et mål. På den andre siden er den menneskelige dimensjonen, som dreier seg om den kommunikasjonen og samhandlingen som foregår mellom medlemmene i gruppen. Innovasjonskompetanse er den kompetansen som kreves for å drifte begge disse dimensjonene og utnytte synergieffekten som ligger i dem.

Den innovative prosessen starter med en utfordring, et tema eller et spørsmål som skal utforskes eller løses. I SUKIP dreier dette seg om etablering av et samarbeid mellom barnehage og PPT om utvikling av kompetanse for inkluderende praksis i barnehagen. Kunnskap og relevant informasjon hentes inn, og viktige spørsmål diskuteres. Målet i den tidlige fasen av innovasjonsarbeidet er å komme frem til en idé eller et konsept som svarer ut den utfordringen som skal løses. Resultatet av disse prosessene kan bli det som Darsø omtaler som en «innovativ krystallisering» eller en «aha-opplevelse» (s. 63). Når dette skjer, er det ingen tvil i gruppen om at dette er det konseptet, ideen eller løsningen gruppen har jobbet seg frem mot. Innovativ krystallisering er den mest tilfredsstillende måte å lukke prosessene på.

Innovasjonsprosesser på arbeidsplassen betraktes både som vesentlige for den enkelte medarbeiders trivsel og utvikling i arbeidet, og som en faktor av betydning for virksomhetens strategi og måloppfyllelse (Darsø, 2019). I medarbeiderdrevet innovasjon, som er tilfellet i SUKIP, anerkjennes alle medarbeidere som ressurser og kilder til forbedring, forandring og nytenkning. Et mangfold av kompetanser kan berike innovasjonsarbeidet, men kan også innebære at innovasjonsprosessen blir kompleks og vanskelig å håndtere. Måten den menneskelige dimensjonen ved disse prosessene ledes på er avgjørende for å få gruppen til å fungere som et innovativt team. Virksomhetskulturen og ledelsens involvering skaper vilkår for innovasjonsarbeidet. Ledelsens holdninger og oppmerksomhet, hvilket mandat og grad av frihet den gruppen som skal gjennomføre innovasjonsarbeidet har fått, er derfor viktige rammefaktorer for arbeidet som skal gjøres.

Mesteparten av teorien og litteraturen som eksisterer på området tar utgangspunkt i den målrettete prosjektfasen, mens den tidlige fasen i innovasjonsprosessen fremstår som mer diffus og vanskelig tilgjengelig og derfor omtales sjeldnere. Darsø (2019) hevder at det i et innovasjonsarbeid er to forskjellige arbeidsrammer, omtalt som henholdsvis *presjekt* og *prosjekt*. Presjekt dreier seg om den fasen som går forut for at prosjektet er i drift: «Mens prejectet karakteriseres af det åpne, usikre og mulighedssøgende samspil, er projektet mere målrettet og håndterbart, fordi det kan struktureres ved hjælp av milepæle og opdeling i arbejdsopgaver» (s. 59).

Vi forstår prosjektgruppens arbeid med å reorientere seg og gjenoppta arbeidet med innovasjonsprosjektet etter at covid-19-pandemien hadde satt en midlertidig stopper for prosjektarbeidet i barnehagen som *et presjekt* – hvor det fremdeles gjenstår å realisere planene og se om de valgte løsningene er gjennomførbare og bærekraftige.

Innovasjonskompetanse dreier seg i denne fasen om å balansere kreative spenninger, det vil si å ha konstruktive diskusjoner og å håndtere eventuelle konflikter som ikke bidrar positivt til fremdriften i prosessen. Utprøving av løsninger kan enten skje underveis i planleggingsfasen, eller i etterkant som implementering av en prosjektplan. Først etter at løsningen er prøvd ut, vil man ha grunnlag for å vurdere om løsningen passet til problemet og om konseptet kan bære.

Metode

Det empiriske materialet som ligger til grunn for dette kapittelet består av transkripsjoner fra to møter i prosjektgruppen. Det første møtet finner sted i prosjektgruppen etter at virksomheten i prosjektet har ligget nede et halvt år på grunn av korona-pandemien (01.09.2020). Det andre møtet er det påfølgende møtet (07.10.2020). I løpet av disse to møtene samler prosjektgruppen trådene, gjør store endringer i prosjektet og blir enige om den videre fremdriften av prosjektet.

Det empiriske materialet er analysert med utgangspunkt i tematisk analyse (Braun & Clark, 2006). Målet med slike analyser er å identifisere, analysere og rapportere mønstre eller tema i et gitt datamateriale. Den analytiske tilnærmingen er induktiv, slik at temaene som utvikles er sterkt knyttet til dataene.

Begge forfatterne har deltatt i analysearbeidet. Først ble begge transkripsjonene gjennomlest i sin helhet. Deretter ble de gjennomgått med tanke på å fange opp / trekke ut all informasjon i dataene som er av interesse med tanke på å belyse forskningsspørsmålene. Disse analysene ble gjort uten en forhåndsdefinert kodingsramme, og dreide seg i første omgang om å skrive notater, refleksjoner og/eller korte oppsummeringer av innholdet i de enkelte delene av tekstene. Dermed gjorde vi oss noen tanker og idéer som bidro til å styre lesingen i neste runde,

hvor målet var å generere noen overordnete koder som kunne identifisere og/eller karakterisere spesifikke trekk ved tekstene. Tekstutdragene ble systematisert og organisert etter tematisk innhold. Deretter ble hver kategori analysert og fortolket med tanke på å belyse problemstillingen i dette kapittelet. Resultatene av disse analysene ble til slutt vurdert med tanke på at de skal være internt koherente, konsistente og distinktive (Braun & Clark, 2006).

I kapittel 2 redegjøres det for samarbeidsforskning som den forskningsmetodiske strategien som ligger til grunn for SUKIP-prosjektet. I den forbindelse omtales også forskerrollen i ulike faser av prosjektet. Vi vil her derfor bare peke på at vi har vært særlig oppmerksomme på å finne en god balanse mellom egen deltakelse i de prosessene som utforskes og den analytiske distansen som er nødvendig for å kunne analysere og fortolke de samme prosessene.

Presentasjon av møtene (resultatpresentasjon)

Resultatet av analysene viser at det er tre tema som er sentrale i samhandlingen mellom deltakerne i prosjektgruppen. Det ene er diskusjoner og prosesser som er resultat- og målorienterte, det andre er den relasjonelle samspillsdynamikken som finner sted mellom deltakerne i prosjektgruppen, og det tredje er den faglige siden av diskusjonen og fokuset på kompetanseutvikling for inkluderende praksis.

I det følgende presenteres hvordan disse temaene fremstår i de to møtene som utgjør det empiriske materialet.

Det første møtet i prosjektgruppen

Deltakere på møtet var styrer, assisterende styrer, pedagogisk leder, barnehagelærer 1, barnehagelærer 2, PP-rådgiver, spesialpedagog fra spesialpedagogisk støtte, kommunal prosjektleder og forsker. I løpet av halvåret som hadde gått siden prosjektgruppen hadde sitt forrige møte har flere sentrale personer sluttet, blant annet styrer, PP-rådgiver og en av de pedagogiske lederne som var mest aktive i gruppen. Dette innebar at flere av medlemmene på dette møtet var nye.

Møtet starter med at styrer tar ordet og formelt gir fra seg ledelsen av prosjektet til assisterende styrer. Assisterende styrer går deretter rett på sak og sier at målet for møtet er å hente opp tråden og bli enige om hvilken vei gruppen skal gå videre. Hun viser til referatet fra sist møte, der de hadde snakket mye om inkludering og hvor PP-rådgiver hadde presentert et verktøy (Kontekstmodellen) som de var enige om å introdusere og prøve ut i barnehagen:

> Men så langt kom vi ikke. Så det er jo der jeg føler at vi har stoppet opp og det er der vi bør plukke opp igjen. Og så har vi jo snakket om at vi er jo litt andre medlemmer her nå, og det må vi gjøre noe med … For å bli kjent på nytt igjen og … (Assisterende styrer)

Assisterende styrer åpner opp for en runde i prosjektgruppen: «Er det noen innspill til hvordan vi skal gå videre på dette? Vi kan ta en runde kanskje, hvordan dere føler at det ble avsluttet og hvor vi bør hente oss inn igjen?» Medlemmene i gruppen tilkjennegir deretter etter tur at de synes at det er vanskelig å logge seg på prosjektet etter så lang tid. I runden kommer det også frem en frustrasjon over at prosjektgruppen ikke har fått ut informasjon om prosjektet og sitt eget arbeid til personalet, og at de andre i barnehagen derfor ikke vet hva de driver med:

> Det er så mange nede som lurer på hvilket møte det er vi går på sant? […] Hva er ressursteamet, hva er det det består av, hva er det dere gjør? […] Vi hadde veldig gode planer, og jeg tenker at det snarest må ut til personalgruppen så den kan begynne å bruke oss. (Barnehagelærer)

Da koronaen rammet, var prosjektgruppen godt i gang med å etablere ressursteamet og lage rutiner for hvordan de skulle jobbe ut mot personalet og ta inn saker fra dem. Informasjon om dette arbeidet har ikke nådd ut til resten av personalet. Spørsmålet om hvordan de skal få ut informasjon om prosjektet og prosjektgruppens arbeid til personalet i barnehage blir et gjennomgående tema i møtet.

Både styrer og assisterende styrer gir etter hvert klart uttrykk for at de opprinnelige planene om å etablere et ressursteam ikke lar seg gjennomføre på grunn av koronasituasjonen: «Ja, jeg tenker jo at det å begynne å ta inn saker nå det … Det kan man ikke gjøre nå. Og da mister vi hele

grunnlaget som vi hadde for å jobbe.» Det blir dermed klart at de tidligere planene ikke passer inn i den nye situasjonen, og at prosjektgruppen derfor er nødt til å tenke nytt. Diskusjonen dreier seg etter dette om å komme frem til enighet om det videre arbeidet.

Tidlig i diskusjonen kom forslaget om å ta opp igjen arbeidet med Kontekstmodellen, en modell for systemisk tilnærming til atferdsproblemer (Holland, 2016). PP-rådgiver hadde presentert modellen på det siste møtet i prosjektgruppen, og gruppen var begeistret da den ble presentert. Samtidig tilkjennegir flere at de ikke helt husker modellen. Den videre diskusjonen preges også av at modellen er ny for flere av de nye medlemmene. Diskusjonen ender med tilsynelatende enighet om at det skal jobbes videre med utgangspunkt i Kontekstmodellen, og de begynner å snakke om hvordan de kan konkretisere det videre arbeidet:

> Men det er jo absolutt en god idé å lage en tenkt case og så kan vi først sette den inn i den modellen. Sammen, sant? Og så kan vi jo late som at de [tiltakene] ikke hjalp og hva er da steget videre? (Spesialpedagog)

Assisterende styrer avrunder diskusjonen med å slå fast at «da er i hvert fall noe på plass, tenker jeg. Til neste gang». Med dette synes det som om assisterende styrer antar at det er enighet i prosjektgruppen om at de skal jobbe videre med å utgangspunkt i å introdusere og prøve ut Kontekstmodellen i personalgruppen.

Den videre diskusjonen dreier seg om rammene for arbeidet, som for eksempel å få møteplanen på plass, og mindre på å konkretisere innholdet i planene. Dette blir særlig tydelig når de snakker om at de skal informere personalet – uten at de har blitt enige om hva de skal informere personalet om:

Barnehagelærer 1:	Nei, men jeg tenker egentlig bare det å presentere.
Pedagogisk leder:	Bare presentere … Skal vi bare få ut …
Barnehagelærer 1:	Altså vårt … Hva vi gjør … Ja.
Assisterende styrer:	Jeg tenker det er mer nyttig for dem hvis de har en case klar og, for da kan de sette det inn med en gang og. Og da blir det mer kjent for dem rett og slett. Hvis de med en gang bruker denne modellen og.
Pedagogisk leder:	Men skulle vi ikke bare fortelle hva prosjektet er, det er jo ingen som vet noen ting.

Diskusjonen viser at det er uklart hva som skal formidles ut til personalet.

Møtet avsluttes med at ansvaret for å oppdatere prosjektplanen overføres fra kommunal prosjektleder til assisterende styrer. Assisterende styrer sier: «Nei, men jeg tenker hvis alle kan se litt på denne prosjektplanen som er fra i vår og så se litt på temaene, hva man tenker om det, jeg tenker jo at noe kan endres her.»

Etter litt småprat avslutter assisterende styrer møtet med å si at: «Føler dere at dere er litt mer oppdatert nå i forhold til hva dere var for 40 minutter siden? […] Ja, jeg kjenner nå at når vi sitter her så gleder jeg meg til å fortsette!» Flere sier «Ja» og «mhm-er».

Oppsummerende kommentarer

Agendaen for møtet settes tidlig: De skal samle trådene og gjenoppta arbeidet i prosjektet. Flere møtedeltakere viser til at det er lenge siden sist møte og at de ikke helt husker hva de jobbet med. Dessuten er det flere nye medlemmer som ikke har vært med i prosjektgruppens tidligere arbeid. Her hersker usikkerhet om hva som er utgangspunktet for den videre jobbingen. Det er heller ingen som gir uttrykk for noen klare tanker om hvordan de skal gripe situasjonen an.

I diskusjonen som følger identifiseres to utfordringer som gruppen står overfor. Den ene dreier seg om valget mellom å gå tilbake til den opprinnelige prosjektplanen eller å utforme en helt ny plan. Den andre handler om hvordan de skal få ut informasjon til resten av personalgruppen i barnehagen og involvere dem i prosjektaktivitetene.

Mange er engasjert i diskusjonen, de stiller spørsmål og kommer med kommentarer og innspill/forslag. Det er god stemning, og utsagn som kan virke kritiske eller avslørende blir ofte akkompagnert av latter. Til tross for at det er flere nye deltakere, virker det som om det er et trygt psykologisk klima i gruppen.

Ut over å bli enige om at de skal gjøre nødvendige endringer i eksisterende prosjektplan og bygge videre på Kontekstmodellen, diskuteres mulige måter å informere og involvere det øvrige personalet. Det er mye snakk om rammer og planer og møtedatoer, men lite konkret på innholdssiden.

Møtet avsluttes med en åpen bestilling til prosjektgruppen om at alle til neste møte skal se på den eksisterende prosjektplanen og komme med forslag til endringer i denne.

Det andre møtet i prosjektgruppen

Assisterende styrer, barnehagelærer, PP-rådgiver, spesialpedagog fra spesialpedagogisk støtte, kommunal prosjektleder og forsker deltar på dette møtet.

Det er på forhånd avtalt at forsker skal fortelle om en presentasjon som ble avholdt på den nasjonale barnehageforskningskonferansen om de to barnehageprosjektene i SUKIP, en presentasjon som assisterende styrer, PPT og spesialpedagog fra spesialpedagogisk støtte allerede hadde hørt. Presentasjonen er primært rettet mot infrastrukturen som praktiseres i den andre barnehagen. Her brukes ett av de pedagogiske ledermøtene per måned til samarbeidet mellom barnehage, PPT og spesialpedagogisk støtte (kalt *månedsmøte*). Det vil si at de bygger infrastrukturen for samarbeidet på den eksisterende møtestrukturen i barnehagen. På månedsmøtet diskuteres tematikkene som defineres av de pedagogiske lederne. Diskusjonene videreføres i avdelingene ved at PP-rådgiver også deltar på avdelingsmøter.

Etter presentasjonen begynner møtedeltakerne å stille spørsmål for å utforske modellen som praktiseres i den andre barnehagen. For eksempel spør barnehagelærer om størrelsen på barnehagen, og PP-rådgiver forsikrer seg om at hun har forstått modellen riktig: «Og da var det sånn de har ikke etablert noen nye møtepunkt, de har bare endret litt på agendaen på allerede eksisterende møtepunkt?» Etter denne runden viser assisterende styrer til situasjonen de har kommet i og sier at hun sitter med mange tanker om at de bør gjøre dette på en annen måte: «Så jeg kjenner jo når du forteller om den andre barnehagen og hvordan de gjør det der, så er det bare sånn … Bobler det i magen min og bare: Ja! [ler] [Allmenn latter].»

I den påfølgende diskusjonen kommer det frem at det er et ønske om å etablere en delingskultur i barnehagen. Det er imidlertid utfordrende å få til dette i den pedagogiske ledergruppen der det er mange nye medlemmer, og hvor det derfor ennå ikke er etablert en psykologisk trygghet som må ligge i bunn når man skal dele både positive og negative erfaringer.

Også PP-rådgiver og spesialpedagog uttrykker sin støtte til å bruke eksisterende møter slik den andre barnehagen har valgt, og ønsker å bidra inn i disse rammene:

PP-rådgiver:	Så er det klart hvis dere har etablert dette som et nytt, fast punkt på agendaen og prater om så er det … Det er jo forskjell på det å ta opp noe uten at det står på agendaen og det at alle deler og at dette er noe som skjer hver gang. Så blir kanskje det et ledd i en holdningsendring det også.
Spesialpedagog:	Og ikke minst den muligheten å kunne ta det ned igjen på avdeling. […] Sammen med en fra oss sant?

Assisterende styrer forteller at de allerede har planlagt å ha et felles faglig tema på de pedagogiske ledermøtene som avholdes en gang i uken, og at det derfor ikke vil være noe problem å endre på agendaen i disse møtene.

De diskuterer mulighetene for å ta utgangspunkt i de såkalte lavterskelsakene når de skal bestemme hvilke temaer som kan være aktuelle å ta opp i de pedagogiske ledermøtene. Ifølge kommunens nettsider innebærer lavterskeltilbud at barnehager får rask og relevant hjelp fra spesialpedagogisk støtte og PPT til spørsmål som gjelder barns utvikling. Målet med tiltaket er å øke kompetansen til de ansatte gjennom veiledning på systemnivå knyttet til grupper av barn eller enkeltbarn. PP-rådgiver sier at det å ta utgangspunkt i lavterskelsaker vil være en god måte å jobbe systemrettet på. Hun forteller at hun ofte opplever at når hun kommer ut i lavterskelsaker, så

> sitter noen og venter på at: Nå skal jeg få masse råd og tips. Så i et slikt samarbeid som vi snakker om nå, så kan jo lavterskel bli løst på en annen måte. At det er et: «Ok, nå kommer PPT og spesialpedagogisk støtte inn og samarbeider med meg rundt barnegruppen, rundt barnet og vi har en annen måte …». Altså at pedagogisk leder og avdeling er mer rustet til å inngå i et samarbeid – og ikke bare motta, sant? Og hvis det fungerer, så synes jo jeg at lavterskel har veldig, veldig mye for seg.

PP-rådgiver argumenterer for at det å bygge samarbeidet mellom barnehage, PPT og spesialpedagogisk støtte rundt tema som ofte forekommer i lavterskelsaker, vil være nyttig med tanke på kompetanseutvikling

internt i barnehagen. Personalet blir dermed i stand til å innta en mer proaktiv tilnærming i slike saker.

Halvveis ut i møtet sier assisterende styrer at det er fint å høre at de tenker likt om hvordan de bør jobbe videre. Spesialpedagogen lurer på om det bare er opp til gruppen selv å gjøre endringer. Hun tar også opp igjen spørsmålet fra sist møte om hvordan de skal sikre at hele personalgruppen blir informert om og involvert i prosjektet. Dette er tema de kommer tilbake til flere ganger i løpet av møtet.

De begynner også å utforske hvordan dette kan realiseres i barnehagen: «En gang i måneden kanskje på pedagogisk ledermøte. Og så hvis man hadde klart å fått vært med ut på hjemmeområdene. Da hadde det blitt annenhver uke, sånn som vi jo har, sant?» (PP-rådgiver). Flere tilkjennegir at de er enig med PP-rådgiver, men forslaget blir hengende litt i løse luften ettersom neste taler retter oppmerksomheten mot innholdssiden:

> Skal man melde inn saken på forhånd eller skal man komme der, altså hva …? Vi må ha noen forventninger også til pedagogisk leder som kommer med sakene sant. Være forberedt på en god måte sånn at man får mest mulig ut av den tiden. (Assisterende styrer)

I den forbindelse peker kommunal prosjektleder på at det er viktig at alle er informert om: «At vi her løfter problemstillingen opp, det skal være til nytte for alle, det skal være et inkluderingsperspektiv.» Diskusjonen som følger viser at det er stor enighet i prosjektgruppen om at uavhengig av om temaene har sitt utspring i utfordringer knyttet til enkeltbarn eller er tema på mer overordnet nivå, så skal diskusjonen løftes opp og dreie seg om hvordan de skal ivareta enkeltbarns behov innenfor rammen av fellesskapene i barnehagen.

PP-rådgiver tar opp igjen spørsmålet om hvordan møtestrukturen kan organiseres: «Og hvis dere har ledermøter en gang i uken. Så … Hvor ofte kunne det vært tenkt at flere deltok?» Flere viser til at i slike samarbeidsmøter avholdes en gang i måneden i den andre kommunen. PP-rådgiver slår fast:

> Så en gang i måneden. Og så dette med å få det ut på hjemmeområder da. Har vi noen tanker om hvordan det kan gjøres nå? Det er jo et dilemma vi står i særlig, som ikke bare gjelder [korona] … Ja, få dette ut, informasjon ut.

De begynner så å snakke om hvordan de skal endre prosjektplanen i tråd med hva de nå ønsker å oppnå med å gjøre disse endringene. Den videre diskusjonen dreier seg om at en slik samarbeidsform vil være tidsbesparende og bidra til at barnehagen bygger opp kompetanse som kommer alle barn til gode – både her og nå og i fremtiden. Det vil inngå som en del av tenkningen rundt inkluderende praksiser i barnehagen.

Møtet nærmer seg slutten, og kommunal prosjektleder spør om assisterende styrer kan få styrers godkjenning på endringsforslaget. Hun viser til avtale om et nytt møte dagen etter og at: «Da tenker jeg at vi kanskje får landet en del i morgen da. Det hadde jo vært supereffektivt [ler].» Assisterende styrer bekrefter at hun skal få avklart dette med styrer, og at hun regner med at det går greit.

Assisterende styrer avslutter møtet med å si at: «Nå kjenner jeg at jeg er like giret som jeg var i vår!» Alle ler. Flere av deltakerne i prosjektgruppen gir avslutningsvis uttrykk for at de opplever at de har gått fra å være frustrert til å oppleve entusiasme over at de har kommet frem til en god løsning for den videre fremdriften. De er motiverte og klare for å gå i gang med arbeidet med å gjennomføre prosjektet i tråd med denne: «Nei, det er viktig at vi får dette til sånn som det er nå. Ja» (assisterende styrer).

Oppsummerende kommentar

Møtet starter med en presentasjon av modellen i den andre barnehagen. Prosjektgruppen gir umiddelbart uttrykk for at de synes at modellen er interessant og at de gjerne vil høre mer om den. De stiller mange spørsmål som viser at de utforsker modellen og vurderer om den er anvendelig i deres tilfelle. Flere gir uttrykk for at de tenker at de kan hente inspirasjon fra denne modellen når de skal diskutere seg frem til en løsning i den situasjonen de står oppe i.

Det synes å være en kollektiv enighet om at dette er rammer som vil imøtekomme mange av utfordringene som er identifisert av prosjektgruppen i løpet av møtene: Å bygge på den eksisterende møtestrukturen i barnehagen er mindre ressurskrevende enn den forrige modellen, og dette vurderes derfor som lettere å gjennomføre i praksis. Rammene har potensial til å bidra positivt til barnehagens arbeid med å bygge en sterkere delingskultur. Å legge opp til faglige diskusjoner om barnehagens

opplevde utfordringer knyttet til enkeltbarn eller grupper av barn på systemnivå, er i tråd med lavterskeltilbudet i kommunen. Rammene åpner også opp for å involvere resten av personalgruppen i kompetanseutviklingen, noe som har vært en utfordring så langt i prosjektet.

På slutten på møtet synes møtedeltakerne å ha kommet frem til en omforent enighet om at de vil endre prosjektplanen for å kunne bruke allerede eksisterende møter i pedagogisk ledergruppe som arena for videre tiltak. De har gjort seg noen tanker om hvordan strukturen skal bygges opp, hva som skal være det faglige innholdet i samarbeidet og hvordan de kan gå frem for å informere og involvere resten av personalgruppen i samarbeidet. Assisterende styrer påtar seg å innhente en formell godkjenning på endringsforslaget fra styrer.

Møtet preges av god stemning og mye latter. Her synes å være et totalt fravær av spenninger, uenigheter og konflikter. Utsagn som: «Det bobler i magen», «Ble veldig glad da jeg hørte om modellen», «Nå kjenner jeg at jeg er like giret som i vår» støtter opp under en opplevelse av at både engasjementet og entusiasmen er stort.

Diskusjon

Diskusjonen sentreres rundt tre sentrale tema som trer frem som resultat av analysene: diskusjoner og prosesser som er resultat- og målorienterte, samspillsdynamikken som finner sted mellom deltakerne i prosjektgruppen og den faglige siden av diskusjonen, og fokuset på kompetanseutvikling for inkluderende praksis.

Tema 1. Resultat- og målorienterte prosesser

Etter at det var avklart at den opprinnelige prosjektplanen ikke lot seg gjennomføre som planlagt, gikk prosjektgruppen raskt i gang med å identifisere hvilke utfordringer som måtte løses for å drive prosessen videre og å utforske hvilke muligheter som forelå. Et sentralt spørsmål var om man kunne bygge videre på deler av det arbeidet som var gjort før koronasituasjonen oppstod og skapte brudd i prosjektarbeidet, eller om de måtte starte helt på nytt.

I denne fasen jobbet prosjektgruppen i innovative prosesser som kjennetegnes av at de innhentet relevant informasjon, utforsket og drøftet hvordan ulike alternativer passet inn i de rammebetingelsene som den nye situasjonen ga rom for. Gruppen var særlig opptatt av at løsningen også skulle imøtekomme en av de sentrale utfordringene som var identifisert: behovet for å informere og involvere det øvrige barnehagepersonalet i innovasjonsarbeidet.

Da gruppen fikk presentert modellen fra det andre barnehageprosjektet, ga de uttrykk for at idéen om å bruke allerede eksisterende møtestrukturer i barnehagen, ville løse mange av utfordringene de opplevde å stå overfor, og at dette dermed ville passe godt inn i deres formål: Hele personalgruppen ville bli involvert i prosjektet, noe som ville støtte opp under arbeidet med å skape en delingskultur og styrke kompetanseutvikling i barnehagen. Deltakelse fra både barnehage, spesialpedagogisk støtte og PPT ville gi samskaping av kompetanse og likeverdighet mellom samarbeidspartnerne.

Enigheten, som kom til uttrykk både gjennom talespråklige ytringer og kollektiv latter, kan forstås som en innovativ krystallisering eller «aha-opplevelse». Det vil si at prosjektgruppen opplever at de har kommet frem til en løsning som imøtekommer det som er identifisert av utfordringer, behov og ønsker i eget samarbeid (Darsø, 2019). Prosjektgruppen går deretter over til å konkretisere hvordan strukturen og innholdet i den nye modellen kan utformes. De avtaler en revidering av prosjektplanen for å implementere endringene og konkretisere hvordan det videre arbeidet skal gjennomføres.

Det resultat- og målorienterte arbeidet i prosjektgruppen som her er beskrevet er i samsvar med innovative prosesser slik disse tidligere er omtalt i det teoretiske rammeverket.

Tema 2. Samspillsdynamikken i prosjektgruppen

Oppstarten av det første møtet var preget av usikkerhet om hvordan arbeidet i innovasjonsprosjektet skulle gjenopptas. Møtet endte med at deltakerne gav uttrykk for at de opplevde at de i løpet av diskusjonen hadde fått litt av entusiasmen for prosjektet tilbake.

Etter at prosjektgruppen fikk høre om hvordan det andre barnehageprosjektet hadde valgt å organisere sitt samarbeid, får gruppen det Darsø beskriver som en «aha-opplevelse», det vil si at det er en kollektiv enighet om at bruk av allerede eksisterende møtestruktur er den ultimate løsningen på de utfordringene de står overfor. De går raskt i gang med å omsette rammene i møtestrukturen til egen situasjon. De forankrer dermed arbeidet i egen praksis og etablerer eierskap til prosessen og prosjektet. Diskusjonen er preget av konstruktive og kreative innspill, og deltakerne gir uttrykk for lettelse og glede. Kontrasten mellom motløsheten som preger det første møtet i prosjektgruppen og motivasjonen og entusiasmen som vokser frem i løpet av det andre møtet, er påfallende.

Selv om dette er de første møtene prosjektgruppen har hatt på en stund, har de fleste av deltakerne tidligere tatt del i et langvarig og systematisk samarbeid. De har dermed gjort seg mange erfaringer fra å samarbeide med hverandre. De har bygget relasjoner og etablert en kommunikasjonsform der blant annet bruk av humor inngår som et sentralt element. Deltakerne ler ofte og mye, det er ingen stram regi på møtene, og dialogen mellom deltakerne flyter fritt og lett. I empirien finnes mye dokumentasjon på at alle deltakerne i prosjektgruppen er kreative, løsningsorienterte og at de bidrar aktivt i prosessen som likeverdige samarbeidspartnere både i roller, deltakelse og kompetanse. Ingen fremstår som eksperter, og løsningene kommer frem som resultat av samskapingen i prosjektgruppen. Måten de håndterer situasjonen på, og fleksibiliteten de som gruppe fremviser når det gjelder å snu seg rundt og tenke nytt, forstås som at de gjennom samarbeidet har opparbeidet seg både individuell og kollektiv innovasjonskompetanse (Darsø, 2019). Gruppedynamikken og engasjementet innenfor klimaet av psykologisk trygghet ser ut til å være en katalysator for fremdriften i prosessene.

Tema 3. Kompetanseutvikling om inkluderende praksis

I tråd med den sentrale målsettingen for SUKIP, har det primære fokuset for prosjektgruppen vært å komme frem til enighet om en ny infrastruktur for samarbeidet mellom barnehage, Spesialpedagogisk støtte og PPT.

Implisitt i valg av infrastruktur ligger imidlertid formålet om at infrastrukturen skal bidra til utvikling av kompetanse for inkluderende praksis i barnehagen.

I det første møtet er det mye fokus på rammene for samarbeidet og mindre på innholdet – i det andre møtet er forholdet omvendt. Målet med å legge opp til en infrastruktur hvor man i samarbeid mellom barnehage, Spesialpedagogisk støtte og PPT kan utveksle erfaringer og bygge kompetanse, er å kvalifisere personalet til å være mer proaktive og kompetente i sitt arbeid med barn og barnegrupper som de opplever som utfordrende, såkalt lavterskelsaker. Det understrekes at arbeidet skal bygge på et inkluderingsperspektiv som skal komme alle barn til gode.

Valg av infrastruktur innebærer at barnehagen eier prosjektet og definerer hva innholdet skal være. Å innarbeide prosjektaktivitetene i den ordinære virksomheten øker sannsynligheten for bredere involvering og kollektive forpliktelser i personalgruppen. En infrastruktur forankret i barnehagens hverdagsliv og som fanger opp barnehagens behov for kompetanse, vil øke tiltakenes treffsikkerhet (Utdanningsdirektoratet, 2021). At prosjektet bygger på og gjenspeiler deltakernes behov og interesser, øker motivasjonen for å delta i prosjektet og blir en viktig drivkraft for å realisere prosjektet.

Avslutning

Vi innledet dette kapittelet med å si at innovasjonsarbeid karakteriseres av at en ikke vet hvordan løsningen vil se ut når en starter. Deltakelse i SUKIP-prosjektet har derfor stilt andre krav og forventninger til samarbeidet mellom barnehagen, spesialpedagogisk støtte og PPT enn barnehagene tradisjonelt sett er vant med når de i andre sammenhenger har deltatt i utviklingsarbeid som består av ferdig utviklete programmer med forhåndsdefinerte innhold og mål. Innovasjonsarbeid innebærer at man går inn i åpne og uforutsigbare prosesser hvor deltakerne selv skal utforme målet og finne veien sammen. Samtidig som dette er en arbeidsform som det kan være svært krevende for deltakere å stå i, gir den også deltakerne stor frihet til å utforme prosjektet slik det passer for dem. Ved å utvikle innovasjonskompetanse i barnehagen og i støtteapparatene

rundt, vil nye utfordringer kunne løses på gode og nyskapende måter. Slik kan også det kontinuerlige arbeidet med kompetanseutvikling og forbedring av pedagogiske praksiser i barnehagene gjennomføres på mer hensiktsmessige måter.

I kapittelet har vi utforsket hvordan prosjektgruppen i et av barnehageprosjektene i SUKIP-prosjektet gikk frem for å respondere på situasjonen som oppstod da covid-19-pandemien satte en stopper for fremdriften i prosjektet. Analysene viser at prosessene i møtene består av tre komplementære dimensjoner. Den ene er at arbeidet er mål- og resultatorientert. Oppmerksomheten her er rettet mot det som er formålet med SUKIP-prosjektet: å utvikle en infrastruktur for samarbeidet mellom barnehage, spesialpedagogisk støtte og PPT. Den andre dimensjonen handler om den mellommenneskelige siden og samhandlingen i gruppen. Resultatene viser at prosjektgruppen lyktes med å etablere psykologisk trygghet og få den kommunikative siden av samarbeidet til å fungere på en god måte. Disse to dimensjonene er tidligere beskrevet som sentrale komponenter i innovasjonsarbeid (Darsø, 2019). I våre analyser har vi også identifisert en tredje dimensjon. Denne dreier seg om ivaretakelse av det faglige formålet for samarbeidet; hvordan man i praksis kan legge til rette for utvikling av kompetanse for inkluderende praksiser. Å ha alle de tre dimensjonene i spill samtidig er krevende, men nødvendig for å kunne utnytte synergieffekten som ligger i dem og for at prosjektgruppen skal lykkes med å reetablere innovasjonsarbeidet (Darsø, 2019).

Det har vært en gjennomgående utfordring i prosjektet å involvere alle i organisasjonen i prosjektarbeidet. En kritisk innvending kan derfor være at det er rimelig å anta at deltakerne i prosjektgruppen har opplevd en sterkere tilhørighet til prosjektet og samarbeidspartnerne enn resten av personalet i barnehagen. Å innarbeide prosjektaktivitetene i den ordinære virksomheten, slik infrastrukturen for samarbeid nå legger opp til, øker sannsynligheten for bredere involvering og kollektive forpliktelser i hele personalgruppen. Denne løsningen ble imidlertid introdusert så sent i prosessen at den ikke ble skikkelig prøvd ut og etablert. Avslutningsvis vil vi derfor peke på at innovative prosesser og endringsarbeid tar tid. Det er dermed positivt at barnehagen, PPT og spesialpedagogiske støtte har valgt å fortsette samarbeidet etter SUKIP-prosjektets slutt.

Referanser

Andrews, T. M., Lødding, B., Fylling, I. & Hustad, B.-C. (2018). *Kompetanseutvikling i et mangfoldig landskap. Om virkninger av Strategi for etter- og videreutdanning i PP-tjenesten* (NF-rapport nr. 7/2018). https://hdl.handle.net/10037/22332

Andrews, T. & Hustad, B.-C. (2022). *Bemanning i PP-tjenesten: Tilstrekkelig til å oppfylle tjenestens mandat?* (NF-rapport nr. 12/2022). Nordlandsforskning.

Bjerklund, M., Groven, B. & Åmot, I. (Red.). (2019). *PPTs systemrettede arbeid i barnehagen* (s. 45–57). Universitetsforlaget.

Braun, V. & Clark, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Bukve, O. & Kvåle, G. (Red.). (2014). *Samhandling og kvalitet i helseorganisasjoner*. Universitetsforlaget.

Darsø, L. (2019). *Innovationpædagogik. Kunsten at fremelske innovationkompetence*. Samfundslitteratur.

Granone, F., Reikerås, E., Sæbø, J., Solheim, K. Kaltvedt, E., Ree, M. Esmaeeli, S., Furskog-Risa, E. C. & Dybvig-Joner, M. (2022). *Tidlig innsats, tidlig i livet*. Universitetet i Stavanger. https://www.ks.no/contentassets/5a8d1df4b703445d8f7df9a7ec-4c9f05/Fou-Tidlig-innsats-tidlig-i-livet.pdf

Holland, H. (2016). Kontekstmodellen – systemisk tilnærming til atferdsproblemer. *Spesialpedagogikk*, *1*(16), 26–39.

Meld. St. 6 (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/

Sivertsen, H., Janninger, L., Ljunggren, B. & Lorentzen, R. (2021). *Følgeevaluering av kompetanse for fremtidens barnehage. Oppsummeringsrapport*. https://hdl.handle.net/11250/2829364

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis*. https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/kompetanseloftet-for-spesialpedagogikk-og-inkluderende-praksis/

Wendelborg, C., Gjerustad, C., Andrews, T., Caspersen, J. & Smedsrud, J. (2022). *Evaluering av Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis. Delrapport 1*. (Rapport). NTNU Samfunnsforskning.

KAPITTEL 6

Ledelsens rolle for utvikling av inkluderende praksis – en casestudie

Marit Mjøs
Førsteamanuensis, NLA Høgskolen

Vegard Moen
Førsteamanuensis, Universitetet i Stavanger

Abstract: The overall part of The Curriculum for Knowledge Promotion in Primary and Secondary Education and Training (LK20) states that the development of an inclusive practice requires a professional community that is able to explore values and practices, and that this presupposes good management and well-developed structures for collaboration. In recent years, it has become common internationally to talk about professional learning communities, originally referred to as a group of teachers supported by managers. The further development of the term now also includes other actors, and in the SUKIP project this particularly applies to PPT (educational and psychological counselling service). This chapter uses one of the SUKIP-schools as a case and shows how the management of this school in collaboration with PPT has established an innovation work with a more inclusive practice as its goal. Central to the school's innovation project is collaboration on selected low-achieving pupils, where measures are developed on the basis of pupil data and these pupils' learning development is monitored as part of the pupils' community. The case illustrates how this is handled within an academic-professional logic, with a focus on changing educational practice. The chapter presents the role of management and discusses the importance this seems to have for the development of a professional learning community, where the school in collaboration with PPT can contribute to the desired change in practice and organizational learning. This is done on the basis of theory and research on professional learning communities and their management, and on the management of development work.

Keywords: SUKIP, professional learning communities, organizational learning, management of development work, inclusive practice

Sitering: Mjøs, M. & Moen, V. (2023). Ledelsens rolle for utvikling av inkluderende praksis – en casestudie. I M. Mjøs, S. Hillesøy, V. Moen og S. E. Ohna (red.), *Kompetanse for inkluderende praksis. Et innovasjonsprosjekt om samarbeid mellom barnehage/skole og PP-tjenesten* (Kap. 6, s. 137–157). Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.186.ch6

Introduksjon

SUKIP-prosjektets formål om å *etablere et innovativt samarbeid mellom PPT og barnehage/skole og innad i barnehage/skole om utvikling av kompetanse for en inkluderende praksis* samsvarer med nasjonale føringer om at «Skolen skal være et profesjonsfaglig fellesskap der lærere, ledere og andre ansatte reflekterer over felles verdier, og vurderer og videreutvikler sin praksis» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). Selv om den opprinnelige fortolkningen av et profesjonelt læringsfellesskap refererte til en lærergruppe støttet av sin leder, er det i ettertid erkjent at det også bør «omfatte andre grupper som kan bidra med kunnskap om elevene» (s. 21). Nasjonale krav og forventninger til PP-tjenesten om å bistå skolen med kompetanse- og organisasjonsutvikling (Opplæringslova, 1998, § 5–6; Utdanningsdirektoratet, 2016) gjør PPT til en selvfølgelig deltaker i denne sammenheng.

Overordnet del av Kunnskapsløftet (LK20) understreker at samarbeid i skolens profesjonsfellesskap krever *god ledelse*, og at dette blant annet forutsetter «god forståelse av pedagogiske og andre utfordringer lærerne og andre ansatte står overfor» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). Ettersom det er gjennom handlingene sine at skoleledere viser hva de mener er viktig, er det interessant å «undersøke hvilke praksiser ledere bruker, og hvordan disse virker inn på utviklings- og endringsprosessene» (Aas & Vennebo, 2021b, s. 23). SUKIP-prosjektet har gitt oss muligheten til å gjøre nettopp det. Dette kapitlet presenterer rektors og lederteamets praksiser og drøfter hvilken betydning disse synes å ha i et innovasjonsarbeid; fra visjon til initiering og forankring, gjennom implementeringsfasen, og til strategivalg med tanke på videreføring og organisasjonslæring. Drøftingen gjøres med referanse til teorier og forskning om profesjonelle læringsfellesskap og ledelse av disse, og om ledelse av utviklingsarbeid. Med den ene prosjektskolen i SUKIP som utgangspunkt belyses følgende problemstilling: *Hvilken betydning har skolens ledelse for etablering av et profesjonelt læringsfellesskap for utvikling av inkluderende praksis, og for håndtering av aktuelle utfordringer i dette?*

Siden kapitlet handler om ledelse, gir vi med det i fokus innledningsvis en kort presentasjon av skolen og innovasjonsprosjektet, og viser til

kapittel 3 for mer informasjon om andre sider ved prosjektet. Deretter presenteres det teoretiske grunnlaget som benyttes, før erfaringer fra innovasjonsprosjektet presenteres og drøftes parallelt. Kapitlet avsluttes med en oppsummerende drøfting med referanse til forskningsspørsmålet.

Om skolen og innovasjonsprosjektet

Skolen er en fulldelt barneskole med mellom førti og femti elever på hvert trinn. Ledergruppen består av rektor og tre avdelingsledere, der to har vært ved skolen i flere år. De siste årene har det i tillegg til rektorskifte vært noe utskifting av lærere. Skolen er bygd som en tradisjonell klasseromsskole, men har i noen år vært trinnorganisert. Hvert trinn har tre kontaktlærere, ut over dette varierer lærerteamenes størrelse. Trinnet disponerer et eget areal der rommene er møblert med tanke på varierte arbeidsformer og fleksible gruppestørrelser. Hensikten med trinnorganiseringen er tilpasset opplæring og inkludering, felles opplæringsansvar for alle elever og god utnyttelse av alle læringsressursene. Skolen har i flere år oppnådd gode resultater på nasjonale prøver, og har svært få enkeltvedtak om spesialundervisning. Relasjonen mellom skolen og skolens PPT-rådgiver framstår som tett og tillitsfull.

Innovasjonsprosjektet blir her presentert ved hjelp av skolens egne formuleringer i prosjektplaner og annen informasjon, utformet før skolen inngikk i SUKIP-prosjektet. Prosjektplanen viser at skolen har valgt å etablere to ulike møtearenaer, som til sammen danner en helhet i utviklingsarbeidet: en pedagogisk utviklingsgruppe (PUG) og to ressursteam. Kommunen pålegger skolene å ha en pedagogisk utviklingsgruppe (PUG), før kalt spesialpedagogisk team. Denne skolen har valgt å bruke annethvert møte i PUG til problemstillinger på systemnivå (PUG-system), og at deltakerne også fungerer som skoleutviklingsgruppe. Her deltar hele ledelsen, skolens PPT-kontakt og tre lærere på bakgrunn av søknad. Hvert år byttes en av lærerne ut, for å unngå at det etableres en slags uformell ledergruppe blant lærerne.

Basert på erfaringer fra arbeidet i et tverrfaglig ressursteam på første trinn, ble en ordning med ressursteam fra høsten 2019 innført på to andre trinn. Ressursteamet består av alle trinnets lærere, rektor og

avdelingsledere i tillegg til skolens PPT-kontakt. Ressursteamarbeidet går over to år, før teamene byttes ut med to andre trinn som da utgjør to nye ressursteam. Av plandokumentene går det fram at man gjennom ressursteamarbeidet ønsker å innføre «nye måter å samarbeide på for bedre bruk av intern kompetanse, tidlig intervensjon og systemisk arbeid for et inkluderende læringsmiljø». Det blir framhevet at samarbeidet har et «vi-fokus», der lærere, ledelse og PPT er likeverdige partnere, noe som samsvarer godt med SUKIP-prosjektets formål. Bruken av elevdata står dessuten sentralt med sikte på å utvikle en «kultur for evaluering av egen praksis på bakgrunn av elevdata». Målet er å redusere behovet for spesialundervisning gjennom styrking av læringsmiljøet og skolens ordinære undervisning. Forskerne har fulgt møtene i PUG-system og i de ulike ressursteamene gjennom høsten 2020 og hele 2021.

Skolens kontekstualisering av inkluderende praksis

Erkjennelsen av at inkluderende praksis først og fremst må forstås kontekstuelt (Haug, 2014; Kiuppis, 2011), refererer til hvordan praksisfeltet alltid vil måtte forholde seg til politiske føringer; det må skje en aktiv kontekstualisering som kan omtales som en form for oversettelse eller translasjon (Røvik, 2014). Når det gjelder et så komplekst fenomen som inkluderende praksis, vil skolens valg av tilnærming i stor grad være bestemmende for hvilke dilemma eller spenninger man kan oppleve når man samtidig skal ivareta andre utdanningspolitiske føringer, som for eksempel målbare elevresultater (Mausethagen et al., 2019) innenfor en prestasjonsorientert målstruktur (Skaalvik & Skaalvik, 2009).

Innovasjonsarbeidet på case-skolen tar utgangspunkt i elevresultater. Begrunnelsen ligger i forskning som viser at evnen til å «løfte» svaktfungerende elever, kan sees som en kvalitetsindikator på skolens opplæring (Nordahl, 2012). På første ressursteammøte velger lærerteamet ut fire elever fra trinnet som på bakgrunn av elevdata oppfattes å ligge innenfor en slik kategori. Hovedfokuset var i utgangspunktet på funksjonsnivå i lesing, skriving og/eller regning, men elevdata blir også forstått vidt og omhandler stadig mer informasjon om elevens læring og utvikling,

som eksempelvis framkommer gjennom observasjon i klasserommet og elevsamtaler. Det må nevnes at denne «kategoriseringen» av elever primært blir forstått ut fra elevens egne forutsetninger, og i liten grad innebærer en referanse til nasjonale standarder. I ressursteamet drøfter man de utvalgte fire elevene; hva de kan, hva slags læringsbehov de har, hvilke konkrete mål som kan settes for deres læring, hva som kan være egnede tiltak og mulig organisering for gjennomføring, og det avtales hva lærerne skal gjøre i etterkant. På neste møte drøfter man erfaringene med tiltakene som grunnlag for videreføring, justering eller valg av nye tiltak.

PUG-system drøfter hvordan hele skolen kan få en felles forståelse av de prinsippene som ligger bak ressursteamarbeidet, og hvordan den praksisen som utvikles her etter hvert kan prege hele skolen; altså hvordan arbeidet i ressursteam kan gi organisasjonslæring ut over de aktuelle trinnene.

Skolen som lærende organisasjon

Ideen om skolen som en lærende organisasjon kan karakteriseres som en «masteride», blant annet forstått som en selvbegrunnende, reformutløsende og eklektisk ide (Røvik & Pettersen, 2014). Man trenger derfor ikke begrunne hvorfor skolen bør fungere som en lærende organisasjon, samtidig som man har et stort handlingsrom for hvordan det skal realiseres og for utforming og tilpassing til egen kontekst (s. 55). At det bør skje i form av etablering og utvikling av et lærende profesjonsfellesskap, synes imidlertid mer eller mindre opplagt. Samtidig er det en risiko for at det å legge så mye vekt på lærende organisasjoner kan bidra til å fremme «utviklingen mot konsensus og (kortvarige) løsninger i skolers utviklingsarbeid, fordi perspektivene blant annet er opptatt av kollektiv enighet» (Mausethagen et al., 2019, s. 66). For å forhindre dette er det nødvendig at «skolekulturen utvikles mot en *spørrekultur*» (Antonsen & Slettbakk, 2022, s. 128), eller et såkalt tolkningsfellesskap. Hvorvidt og hvordan ledelsen legger til rette for at profesjonsfellesskapet kan fungere slik, framstår dermed som vesentlig. Et tolkningsfellesskap forstås som et rom for felles refleksjon, der «det er mulig å utforske de verdiene, oppfatningene og forståelsene som vi handler ut fra» (Fasting, 2018b, s. 66),

og slik analysere situasjoner ut fra ulike perspektiver. I et profesjonelt læringsfellesskap med slike kvaliteter vil det være mulig å transformere «individuelle erfaringer til felles kunnskap», som ut fra et «praksisorientert perspektiv på kunnskap» vil kunne fremme organisatorisk læring (Ertsås & Irgens, 2014, s. 167).

Ledelse av utviklingsarbeid

Skolens ledelse, med rektor i spissen, har ansvar for alle sider ved skolens virksomhet, inkludert kontinuerlig utvikling av skolen i tråd med overordnet del av LK20 (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19). I dette inngår eventuelle innovasjonstiltak. At dette krever *god ledelse* synes innlysende, samtidig som det ikke er like innlysende hva som kjennetegner god ledelse av slike kollektive endringsprosesser. Det kan derfor være hensiktsmessig å skjele til ulike ledertyper og -praksiser som kan ha positiv innvirkning både på ledelse av profesjonelle læringsfellesskap og ha betydning i de ulike fasene som gjerne inngår i et innovasjonsarbeid. Man kan kategorisere disse på forskjellige måter, og Aas og Vennebo (2021b) gir med henvisning til Leithwood et al. (2008) en oversikt over ulike former for ledelse som synes å ha potensial for å fremme prosesser i profesjonelle læringsfellesskap. I *konstruktivistisk ledelse* vektlegges oppfatninger, ferdigheter, kunnskaper og gjensidige læringsprosesser; *strategiske ledere* knytter sammen langsiktige mål og daglig virksomhet; innenfor *transformasjonsledelse* er man opptatt av å gi lærere rom for ledelse; *instruerende ledere* er «tett på» og støtter lærerne i deres daglige arbeid; mens *distribuert ledelse* kan forstås som et rammeverk der både uformelle og formelle ledere anerkjennes og det legges vekt på samhandling både om beslutninger og praksis. Det er imidlertid nødvendig å se dette som typebeskrivelser som sjelden eksisterer eller er ønskelige i rendyrket form, ettersom ulike lederpraksiser kan tjene forskjellige formål (Aas & Vennebo, 2021b, s. 23–24). Her brukes begrepet ledere og fenomenet ledelse om hverandre. Vi forstår i denne sammenheng ledelse som den praksisen som utøves av alle lederne på skolen, men klargjør fortløpende hvorvidt vi henviser til rektor, til avdelingsledere eller til et samlet lederteam.

Sentrale nøkkelkomponenter ved et reelt profesjonelt læringsfellesskap (Paulsen, 2019, s. 89) omfatter *delte normer og verdier, kollektivt fokus på elevenes læring, samarbeid, reflekterende dialog og avprivatisering av praksis*. Disse faktorene vil i varierende grad og på ulik måte stå sentralt i de forskjellige fasene som et innovasjonsarbeid til vanlig deles inn i (Fasting, 2018a; Roland, 2015; Skogen, 2013). I *initieringsfasen* er det nødvendig å forankre arbeidet ved å skape en felles forståelse for behovet for endring (delte rammer og verdier). *Implementeringsfasen* forutsetter at man får hele personalet med seg i endringsprosessene (kollektivt fokus, samarbeid, reflekterende dialog), og *videreføring eller institusjonalisering* av ny praksis utfordrer skolen som et fellesskap (avprivatisering). De ulike utfordringene som ligger i slike prosesser vil trolig kreve et bredt repertoar av lederpraksiser, og det kan derfor være hensiktsmessig å vurdere lederpraksisen ved prosjektskolen i lys av ulike ledertyper innenfor disse fasene av et innovasjonsprosjekt når målet er å etablere et profesjonelt læringsfellesskap.

Profesjonelle læringsfellesskap

De tidligste beskrivelsene av profesjonelle læringsfellesskap peker på fem sentrale nøkkelkomponenter: «refleksive dialoger, deprivatisering av praksis, kollektivt fokus på elevenes læring, samarbeid og delte normer og verdier» (Kruse et al., 1994, i Aas & Vennebo, 2021b, s. 15). Kjernen i begrepet er *profesjon, læring og fellesskap*, og det synes å være bred internasjonal enighet om at det omfatter en gruppe mennesker som innenfor en kollektiv virksomhet deler og kritisk gransker sin egen praksis gjennom en læringsfremmende og utviklingsorientert prosess (s. 14). Den framveksten og oppmerksomheten som begrepet har fått, har imidlertid bidratt til bekymring hos enkelte forskere. Bekymringen er knyttet til faren for en instrumentell forståelse, der ønsket om raske resultater kan føre til ensidig prioritering av resultatorientert undervisning, som igjen kan redusere muligheten for elevenes mer langvarige læring og dermed ikke fremme økt opplæringskvalitet (Aas & Vennebo, 2021b, s. 18). Hvorvidt dette skjer, vil trolig henge sammen med hvordan styringssystemet med *resultatmøter* mellom skoleeier og rektor fungerer.

Er styringssystemet primært prestasjonsorientert med vekt på kontroll (*accountability*), eller er det mer faglig-profesjonelt orientert med vekt på utvikling (*responsability*)? (Mausethagen et al., 2018, s. 95). Ettersom etablering og utvikling av profesjonelle læringsfellesskap vil være mer eller mindre koplet til dette styringssystemet, vil det som legges mest vekt på her avgjøre hvordan det profesjonelle læringsfellesskapet kan støtte en utvikling i retning av en mer inkluderende praksis. Valg signaliserer også verdier, og en faglig-profesjonell orientering synes å være mer i samsvar med en læringsorientert målstruktur (Irgens, 2016, s. 321–322; Skaalvik & Skaalvik, 2009) og kan dermed ha potensial for en ønsket utvikling i denne sammenheng.

Et innovativt samarbeid kan forstås som et profesjonelt læringsfellesskap preget av en «vedvarende *prosess* der skolefolk arbeider sammen i gjentatte sykluser av kollektivt endringsarbeid og aksjonsforskning for å oppnå bedre resultater for sine elever» (Aas & Vennebo, 2021b, s. 18). I SUKIP-prosjektet må *bedre resultater* forstås som en mer inkluderende praksis. Som presentert i kapittel 1 refererer dette til et rammeverk for deltakelse som omfatter ulike aspekter ved elevers deltakelse (Florian & Black-Hawkins, 2011): deltakelse som tilgang; læring i fellesskap med andre; forventninger om læring/framgang; anerkjennelse og aksept. Rammeverket er imidlertid så åpent at det gir rom for nødvendige kontekstuelle fortolkninger av inkluderende praksis, og i kapittel 3 er det presentert to svært ulike tilnærminger. Dette kapitlet tar utgangspunkt i case-skolens tilnærming, der ledelsen må sørge for å bygge bro over et eventuelt gap mellom ytre forventninger og etablert og ønsket lærerpraksis.

Uansett forutsetter det «velutviklede strukturer for samarbeid, støtte og veiledning» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 19), et ansvar som naturligvis påhviler skolens ledelse. Det innebærer at det må skapes rom for møter der utviklingsspørsmål står på agendaen, jamfør Irgens' (2016) *profesjonelle utviklingshjul*. Hans modell viser at det må være rom for både individuell og kollektiv utvikling, og det må legges til rette for at disse møteplassene til forskjell fra rene driftsmøter kan gjennomføres som *lærende eller kunnskapsutviklende møter* (Roald, 2012).

Datamateriale og metode

Skolens plandokumenter, samt agendaer og referater fra møter utgjør en basis, men det mest sentrale datamaterialet består av transkriberte lydfiler etter møtene i PUG-system (seks møter) og ressursteam (til sammen tolv møter i fire ulike ressursteam) og intervjuer (til sammen åtte (gruppe) intervjuer) med lærere, skoleledelse og PPT. På grunn av pandemien ble mange møter og intervjuer gjennomført digitalt. Siden hovedanliggendet her er ledelsens rolle i innovasjonsprosjektet, er det gjort et skjønnsmessig utvalg av datamaterialet som synes egnet til å belyse dette.

I samsvar med forskningsstrategien i SUKIP-prosjektet (se kapittel 2) har forskerne på ulike tidspunkt hatt dialog med aktørene i praksisfeltet på bakgrunn av foreløpige dataanalyser og påfølgende refleksjonsspørsmål. Slik deltaker- eller respondentvalidering (Krumsvik, 2015) er også benyttet i forbindelse med dette kapitlet, ved at rektor på caseskolen har lest et utkast. Likevel står forskerne ansvarlig for hva som er trukket ut av datamaterialet, måten det er presentert på og hvordan det er drøftet.

Erfaringer fra prosjektskolen

Presentasjon av datamaterialet og drøfting vil her bli gjennomført parallelt, og inndelt etter de nevnte fasene i et innovasjonsarbeid. Under hvert av disse punktene vil søkelyset være rettet både mot innovasjonsarbeidet samlet og mot hver av de to tiltakene som inngår i dette.

Initiering og forankring

Begrunnelsen for selve utformingen av innovasjonstiltaket på skolen synes todelt: for det første at utviklingsarbeidet på skolen måtte være helhetlig, for det andre selve innfallsvinkelen til inkludering og inkluderende praksis. Begge deler synes klart basert på initiativ fra rektor i samspill med avdelingslederne og deres visjon for skolen. Verdien av å se ting i sammenheng for hele skolens virksomhet ble av en av avdelingslederne kommentert slik i et intervju: «Veldig fokus på sånn helhetlig tankegang … en rød tråd i arbeidet sånn overordnet på skolenivå.»

En annen avdelingsleder ga i intervju en klar begrunnelse for at arbeidet i PUG-system måtte sees i sammenheng med den samlede skoleutviklingen: «Unaturlig at vi skulle ha en gruppe som arbeidet med den generelle pedagogiske utviklingen på skolen og så skulle vi ha en annen gruppe med helt andre medlemmer som skulle sitte og jobbe med det spesialpedagogiske». Dette samsvarer godt med SUKIP-prosjektets perspektiv på inkludering og inkluderende praksis om at det gjelder alle elever og hele skolens virksomhet. Rektor har dessuten i møter i PUG-system både gjennom ord og handling vist hvilken rolle hun mener PUG-system skal ha når det gjelder skoleutviklingen generelt, og hvordan forholdet mellom PUG-system og ressursteamarbeidet er tenkt. Det har skjedd ved hjelp av ulike forberedelsesoppgaver, som å lese konkrete artikler om inkludering og reflektere over skolens praksis i lys av dette, og det har vært å se en film om skoleutvikling og forberede seg på å presentere egne tanker om hvordan dette kan brukes på skolen for å fremme en kollektiv utvikling. Det har også vært å studere deler av kommunale planer og skolens planer, for deretter å reflektere over hvorvidt og hvordan skolens valgte pedagogiske strategier (trinnorganisering, veiledet læring, det runde bordet)[1] kan bidra til måloppnåelse i samsvar med disse planene. I møtet har hun vist til «disse tenkeoppgavene som det ikke finnes klare svar på», og sagt klart at formålet med dette er å «kna litt i begrepene for å få en felles forståelse», i tillegg til at hun har utfordret alle til å vurdere «hvordan kan vi gjøre ord til handling?». I lys av dette synes det klart at rektor benytter PUG-system som et redskap for å fremme organisatorisk læring, og måten det gjøres på kan forstås både i lys av *strategisk ledelse* og *distribuert ledelse* (Aas & Vennebo, 2021b). I tillegg gjøres dette på en måte som støtter utviklingen av et reelt profesjonelt læringsfellesskap: *delte rammer og verdier, samarbeid* og *reflekterende dialog* (Paulsen, 2019), som igjen er forenlig med kjennetegn på tolkningsfellesskap med rom for å analysere situasjoner ut fra ulike perspektiv (Fasting, 2018b). Møtene gjennomføres som *lærende* eller *kunnskapsutviklende møter* (Roald, 2012, s. 223–227) ved at alle gjennom forberedelser gis like forutsetninger for å bidra, ved at møtet starter med at hver og en får sin

1 Se kapittel 3.

tilmålte tid til å presentere tanker og forslag, og ved at alle stemmer lyttes til på samme måte.

Men det viktigste i denne sammenhengen, er kanskje hvorvidt lærerne ser helheten i dette, og ikke minst sammenhengen mellom de to møtearenaene. Intervjuuttalelsen fra en lærer som kun har vært med i ressursteam kan tyde på det: «Det er jo en råd tråd i utviklingsarbeidet, sant, i ressursteam og det med logoen og inkludering og disse begrepene går jo igjen, sant.» En annen lærer med erfaring fra PUG-system viser i samme intervju tydelig hvilken rolle dette møtet har i skolens helhetlige utviklingsarbeid:

> I PUG diskuterer vi litt sånn overordnet hvordan vi i personalet kan jobbe for å få til … en inkluderende praksis. […] Vi møter forberedt, vi har rekkeframlegging og så diskusjon, og så går vi på en måte ut i hele personalet på utviklingstiden, og så jobber vi med de tingene vi har diskutert. […] Det som vi jobber med i PUG-system, er jo på en måte den overordnede biten på hvordan vi skal jobbe i klasserommene.

Både disse og øvrige uttalelser fra lærere i møtene, i intervju og i refleksjonsøkter med forskerne tyder på at innovasjonsarbeidet er godt forankret i personalet. Det har trolig flere forklaringer. Kanskje handler det om faglig legitimitet, slik en av avdelingslederne påpekte i sin omtale av rektor: «Hun er jo selv en veldig sterk pedagog, hun er ikke bare leder.» Den samme avdelingslederen nevnte i samme intervju noe som kanskje er like viktig: «Hun har på en måte så tydelige tanker om hvordan hun ønsker at ting skal være.» Når dette koples sammen med rektors egen refleksjon, er vi kanskje inne på noe som er sentralt for at personalet støtter opp om endringsarbeidet:

> Det som jeg får tilbakemelding på, da … at jeg er tydelig i mine forventninger, opplever mange lærere som uttrykk for at jeg har troen. Og det er positivt. I stedet for å si 'stakkars dere', er dere slitne? Jeg ser dem og anerkjenner at de kan være slitne, men …

En av avdelingslederne synes å bekrefte det som rektor selv sier:

> Hun er så opptatt av å rose og påskjønne, altså hun er så nær. Så har hun en veldig fin kombinasjon av det å stille forventninger og å være nær. De merker at hun vil dem vel på en måte.

Dette samsvarer med det som på bakgrunn av et stort antall empiriske studier av profesjonelle læringsfellesskap framstår som en forutsetning for innflytelse, nemlig at «rektor er 'tett på' sitt/sine profesjonelle team» gjennom konkrete ledelseshandlinger (Aas & Vennebo, 2021b, s. 25).

Implementering og oppfølging

Ut fra dette er det kanskje ikke overraskende at personalet tilsynelatende støtter visjonene og følger opp innovasjonstiltakene. Det har ikke vært vanskelig å rekruttere lærere til PUG-system og heller ikke trinn til ressursteam. Faktisk er det rift om å få være i ressursteam.

Siden arbeidet i ressursteam er den mest krevende delen av innovasjonstiltaket både for ledelsen og for lærerne, framstår begrunnelsen fra lederteamet og introduksjonen til lærerne ved oppstart som avgjørende for at man får det til å fungere. Vi har fått informasjon om at ideen kom fra rektor, men at man raskt ble enige om å velge noen få elever til oppfølging over tid, og at det skulle være elever som lærerne var bekymret for med tanke på læringsutvikling. Lærerne var derfor usikre på hvordan de skulle forstå disse elevene og deres situasjon, noe som ville være nødvendig for å kunne iverksette relevante tiltak. I dette lå en klar strategi for både kompetanse- og praksisutvikling, noe som kommer fram i denne uttalelsen fra en i lederteamet: «På en måte utdanner vi hele tiden nye lærere i pedagogisk tankegang omkring det med hvordan analyserer vi læringsutviklingen til barn, og hva gjør vi omkring dette.» At lederteamet står samlet bak dette, framstår som nødvendig, all den tid både rektor og to avdelingsledere deltar på til sammen fire tre timer lange møter hvert eneste semester. Avdelingslederne skriver i tillegg referat og følger opp på sine respektive trinn mellom møtene. Ledelsen prioriterer altså å bruke tid på dette, i tillegg til at også de blir utfordret rent pedagogisk. En av avdelingslederne omtalte det i et intervju på denne måten:

> Det er klart, det er jo krevende for oss ledere – vi skal jo ha eksempler å komme med. Akkurat som at vi ønsker at lærerne våre skal være eksplisitte med elevene, så må jo vi være eksplisitte med lærerne for at de skal forstå hva de skal gjøre. Vi kan ikke bare gi dem et oppdrag uten å være tydelige.

Det er flere interessante aspekter ved sitater som dette. For det første illustrerer de at ledelsen mener det er viktig å være «tett på» lærerne i deres konkrete pedagogiske praksis, og dermed legge vekt på skolens kjernevirksomhet. Det i seg selv har betydning for å oppnå innflytelse, noe som kan forstås i lys av både en konstruktivistisk, strategisk og instruerende lederstil (Aas & Vennebo, 2021b, s. 24). Samtidig vitner det om en *modellering* (Aas & Vennebo, 2021a, s. 295) av pedagogisk praksis overfor lærerne, i tillegg til at selve ressursteamarbeidet er en form for modellering av hvordan de kan arbeide som profesjonelle læringsfellesskap på øvrige trinnmøter. Dessuten sier det noe om at avdelingslederne på skolen også selv er ledere i stedet for å være et verktøy for «rektors alene-ledelse», slik enkelte studier av denne relativt nye skolelederrollen kan tyde på (Abrahamsen, 2019, s. 102 og 104). En av avdelingslederne uttrykte at «rommet vårt for ledelse er blitt større. For hun er en så tydelig leder, sant. Så hun bereder litt mer grunnen for at jeg også kan være tydelig i mitt lederskap».

Et sentralt spørsmål er likevel hvorvidt og i hvilken grad ressursteamene fungerer som *lærende møter* (Roald, 2012), slik at det rent reelt er en arena for både individuell og kollektiv utvikling, jamfør Irgens' (2016) utviklingshjul. I møtene demonstrerer både PPT og ledelse en god balanse mellom støtte og utfordring når de responderer på lærernes refleksjoner, tiltak og observasjoner. Alle går inn i samtalen på en svært konkret måte, ved å stille oppfølgende spørsmål. Slik går man i fellesskap mer i dybden rent metodisk og utforsker alternative forståelsesmåter om det som fortelles, i tillegg til at det i spørsmålsform kastes fram alternative forslag til tiltak. Og hele vegen er møtene preget av en seriøs, men likevel humørfylt dialog, der latteren sitter løst. Dette vitner om gjensidig tillit, og kan forstås som et resultat av en lederstil der man legger stor vekt på både menneskene og arbeidsoppgavene (Irgens, 2016, s. 214).

Måten møtene ledes på oppfattes åpenbart positivt av lærerne. En av dem sa i et intervju:

> De legger opp til at man kan undre seg og komme frem til løsninger sammen istedenfor at vi skal tenke noe og de skal tenke noe, og så skal vi etter hvert overta den måten de tenker på. Men vi tenker sammen og undrer oss og finner løsninger sammen.

Uttalelsen kan forstås som en klar indikasjon på samskapende læring (Roald, 2012), eller et tolkningsfellesskap (Fasting, 2018a), og er dermed i tråd med forventningene til et profesjonelt læringsfellesskap (Kunnskapsdepartementet, 2017). Ledelsen forteller dessuten at ordningen med ressursteam gir dem selv en helt unik innsikt i det faglige arbeidet og de pedagogiske utfordringene i elevgruppene, noe som støtter dem i deres ansvar for å utøve pedagogisk ledelse.

At man i møtene er likeverdige deltakere der alle har noe å bidra med, samtidig som det er nødvendig å utfordre hverandre, kommer klart fram både når elevene drøftes og i jevnlige metarefleksjoner på slutten av møtene. Et eksempel er rektors utsagn i et av møtene:

> Vi er jo her for å være et lærende fellesskap, sant, der vi sammen skal utvikle ny kunnskap og ingen sitter på en måte på fasiten, verken sånn eller sånn. At det er dere som har førstehåndskunnskap fra elevene og at xx [PPT] skal spe på med sin kunnskap og stille noen spørsmål undervegs. Minner om at min rolle er å passe på at vi holder oss til saken, under parolen «hva kan elevene». Så selv om vi utfordrer hverandre, må vi ikke være usikre på at vi gjør det til beste for oss alle og for de ute i klasserommet.

At lærerne har opplevd deltakelse i ressursteam som lærerikt og utviklende, er kommet klart fram i mange uttalelser. Det sies slik i en avsluttende refleksjonsøkt av en lærer som har deltatt i ressursteam i to år: «Vi er blitt tvunget til å endre tankemåten litt og holdningene og innstillingen vår når vi møter elever som strever eller har utfordringer.» Uttalelsen gir grunn til å anta at lærerne ikke kun supplerer eksisterende praksis rent adaptivt, men faktisk tenker innovativt om egen praksis ved å foreta en transformering av kunnskap til egen kontekst (Mausethagen et al., 2019, s. 56). I den samme refleksjonsøkten ble faktisk ressursteamarbeidet omtalt som «en slags videreutdanning». Den samme læreren holdt fram at hun hadde lært veldig mye «i hvert fall sånn spesialpedagogisk». Når det i disse møtene ikke er diskutert elever med vedtak om spesialundervisning, gir dette spennende perspektiver på lærerens og skolens syn på forholdet mellom allmennpedagogiske og spesialpedagogiske tiltak og forholdet mellom disse to kompetanseområdene.

Videreføring og mulig institusjonalisering

Det som så langt er vist til av erfaringer med ressursteamarbeidet, synes å love godt for muligheten for videreføring av kompetanse- og praksisutvikling ved hjelp av det igangsatte innovasjonsprosjektet. Skolens PPT-kontakt synes også å tenke i disse baner, ettersom hun i et intervju sa følgende: «Veldig fint å se den der utviklingsorienterte stemningen, da, som jeg syns gjennomsyrer skolen … man er ikke redd for å lære noe nytt.» Lederteamet har utviklet og justert ressursteamarbeidet undervegs, noe de sikkert vil gjøre i fortsettelsen også. Men de synes samtidig at de har oppnådd mye siden de startet med PUG-system og ressursteam på denne måten. En av dem reflekterer litt over hvordan «man har utviklet et slags språk for læring», og gjennom det «klarer å påvirke en hel organisasjon på femti mennesker». Her siktes det til begrepene *det runde bordet, veiledet læring* og *eksplisitt undervisning*, som er omtalt i kapittel 3.

Likevel er ledelsen veldig klar på at ikke alle på skolen har den samme forståelsen verken av begrepene eller av ressursteamarbeidet. Rektor hevder at forståelsen også varierer mellom de som ønsker å være med i ressursteam. Mens lærerne på ett trinn kan se at dette handler om å «lære for at de skal bli best mulig og gi elevene best mulig tilbud», kan andre håpe at noen andre skal løse de problemene som blir diskutert i ressursteamet. I lys av innovasjonsteori (Fasting, 2018a; Skogen, 2013) framstår derfor følgende utsagn fra en i lederteamet som en klok refleksjon: «Vi skal jo være forsiktige med å løpe for fort, fordi – som på fotballspråket; hvis du mister garderoben, så vil du få problemer med å gjennomføre ting.»

Ettersom ressursteamarbeidet nå går over to år, vil det ta lang tid før alle trinnene på skolen har deltatt i dette arbeidet og dermed gått gjennom den samme lærings- og endringsprosessen. I PUG-system har det derfor vært diskutert hvordan man kan dele erfaringer med resten av skolen undervegs på felles utviklingstid og fagdager. Det vil trolig ha betydning, men sannsynligvis ikke føre til tilsvarende perspektiv- og praksisendring som for de lærerteamene som har deltatt direkte i arbeidet. Lærere som så langt har vært med i to år, gir klart uttrykk for at det handler om en læreprosess som må ta tid. De sier at for dem var det ikke

tilstrekkelig med ett år for at tenke- og arbeidsmåten skulle bli en del av deres hverdagspraksis. Det samsvarer med Robinson (2018), som hevder at forbedret praksis krever at man tar seg tid til å endre de verdiene og forståelsene, de såkalte handlingsteoriene, som ligger bak egen praksis.

Oppsummerende drøfting

Med utgangspunkt i erfaringer fra et innovasjonsprosjekt på en konkret skole har vi i dette kapitlet belyst ledelsens rolle og betydning for utvikling av en inkluderende praksis, jamfør problemstillingens første del. Oppmerksomheten har vært rettet mot etablering av et profesjonelt læringsfellesskap der også PPT deltar, siden dette vurderes som en sentral forutsetning for en slik praksisutvikling. For å identifisere gunstige eller nødvendige kjennetegn ved ledelse av slike endringsprosesser, har vi vist til flere ulike perspektiver på ledelse og lederatferd. Som en oppsummering av dette velger vi å ta utgangspunkt i noen av de nøkkelkomponentene på profesjonelle læringsfellesskap som går igjen i ulike fortolkninger (Aas & Vennebo, 2021b).

Sterkt lederskap nevnes som den første. Det går fram at rektor oppleves som en tydelig leder som klart signaliserer hvilke mål hun har for innovasjonsarbeidet og hva hun anser som sentrale verdier, og hva som må være skolens prioriteringer i lys av dette. Lederteamet framstår også som et profesjonelt læringsfellesskap, og rektor synes å bruke lederteamet strategisk (Abrahamsen, 2019), slik at de i fellesskap kan påvirke skolens kultur (Aas & Vennebo, 2021b). Det handler blant annet om å sikre en felles forståelse for skolens prioriteringer og sentrale visjoner for arbeidet, og om å tydeliggjøre og følge opp teamenes arbeid. Dette gjøres tett og systematisk og innenfor en helhetlig plan for skolens utvikling, som kan forstås i lys av begrepet strategisk ledelse (Aas & Vennebo, 2021b, s. 24).

Videre samsvarer denne strategiske oppfølgingen med tre nøkkelkomponenter som anses som felles for profesjonelle læringsfellesskap: *utvikling av visjoner og mål, en støttende kultur for samarbeidende læring* og *profesjonell utvikling.*

Til slutt nevnes *elevvekst*, som framstår som sentralt ved skolens innovasjonsarbeid, og anses å være sterkt knyttet til profesjonelle

læringsfellesskap (Aas & Vennebo, 2021b). Det går fram både i skolens plandokumenter, i ledelsens budskap til lærerne og i dialogen som er observert i møtene både i PUG-system og i ressursteamene at hovedanliggendet er elevenes mestring og læringsutvikling. Innovasjonsprosjektet har altså et klart fokus på elevvekst i form av faglig framgang med vekt på en læringsorientert målstruktur (Skaalvik & Skaalvik, 2009). Samtidig viser fortolkningen av elevresultater at de temaene som har vært gjenstand for drøfting både på systemnivå (i PUG-system) og individnivå (i ressursteam) ikke håndteres innenfor en instrumentell forståelse som vektlegger kortsiktige målbare resultater. Tvert imot tyder datamaterialet på at skolens fortolkning av disse styringssignalene benyttes innenfor en faglig-profesjonell ansvarslogikk (Mausethagen et al., 2018, s. 95), og at tiltakene fører til en praksisendring forstått som en transformativ rekontekstualisering av kunnskap (Mausethagen et al., 2019, s. 56).

Det må imidlertid nevnes at vi i dette prosjektet kun har kjennskap til praksis og eventuelle praksisendringer ut fra det lærerne forteller og den dialogen om forståelser og konkret pedagogisk praksis som er observert i møtene. Det er kjent at det ikke alltid er samsvar mellom formulerings- og realiseringsarenaen. Så selv om det er grunn til å anta at både denne dialogen og det øvrige datamaterialet gjenspeiler et reelt bilde av praksis, har vi ikke grunnlag for å hevde at eller i hvilken grad innovasjonsprosjektet har påvirket pedagogisk praksis.

SUKIP-prosjektet vil ikke følge skolen i videre arbeid med tanke på mulig institusjonalisering av den inkluderende praksisen som innovasjonsprosjektet tar sikte på. Vi har imidlertid kunnskap om at skolens ledelse har planer om videreføring i samarbeid med PPT, og at personalet så langt synes å støtte aktivt og positivt opp om tiltakene. Det er unektelig et godt utgangspunkt. Avslutningsvis vil vi derfor se på hvilke ledelsesmessige suksessfaktorer som synes å ligge til grunn for en mulig bærekraftig videreutvikling, samt noen utfordringer som kanskje kan true dette, jamfør problemstillingens andre del.

På bakgrunn av datamaterialet synes det naturlig å nevne et par mulige risikofaktorer, som også på flere måter er knyttet sammen. Den første risikofaktoren henger sammen med den syklusen som ressursteamarbeidet inngår i. Etter at fokuselevene er valgt, drøftes situasjonen og aktuelle

problemstillinger, og det avtales hva som skal undersøkes eller utprøves fram til neste møte. Der blir tiltakene evaluert, justert eller erstattet, samtidig som man drøfter hvordan disse kan komme til nytte for flere. Denne syklusen forutsetter en arbeidsinnsats av lærerne mellom møtene. Flere lærere har imidlertid framholdt at det ikke nødvendigvis oppleves som merarbeid, ettersom arbeidet i ressursteamet har fungert som en god forberedelse til de obligatoriske utviklingssamtalene. Et spørsmål er likevel hva som skjer etter at de er ferdige med sin ressursteamperiode, med andre ord, hvor *bærekraftig* en slik arbeidsform kan være. Når dette sammenholdes med at flere hevder at de har tilegnet seg en annen måte å tenke på, er det kanskje ikke overraskende at en av lærerne i en refleksjonsøkt nærmest ble indignert på spørsmål om hvorvidt de vil fortsette på samme måte etter perioden med ressursteam. Hun kalte det et dumt spørsmål, og spissformulerte det på denne måten:

Litt som å spørre om vi har tenkt å følge den nye læreplanen eller ikke. Selvfølgelig skal vi det, altså det er på en måte en del av oss. Vi går ikke tilbake igjen og er en dårligere versjon av oss selv.

Uttalelsen vitner om at deltakelse i ressursteamarbeid oppleves å gi verdifull læring og praksisendring, og kan tyde på en varig praksisendring i alle fall blant de lærerne som har deltatt i ressursteamarbeidet.

Når det gjelder den andre risikofaktoren, er det naturlig å peke på at lærernes entusiasme og innsats i innovasjonsprosjektet synes å henge sammen med den gjensidige tilliten som åpenbart er til stede mellom ledelsen og personalet. I det ligger en fare for at et innovasjonsprosjekt som dette vil være personavhengig. Det handler ikke nødvendigvis om hvem som er rektor, men henger primært sammen med at det tar tid å bygge tillitsfulle relasjoner. Dette framstår som en sentral suksessfaktor i prosjektet, og en forklaring på at personalet lojalt følger opp med det imponerende mellomarbeidet som har vært til stede. Skifte av ledelse i slike krevende prosesser vil derfor kunne true gode innovasjonsprosesser. Det samme kan sies om en eventuell utskifting av skolens PPT-kontakt. For at PPT skal kunne fylle rollen som bidragsyter i slik kompetanse- og organisasjonsutvikling, er det en forutsetning å kjenne skolen. Uten en slik kontekstkunnskap vil det være vanskelig for lærerne å ha tillit til PPTs bidrag i det profesjonelle læringsfellesskapet.

For at den læringen som nå finner sted i utvalgte team på skolen skal kunne føre til organisasjonslæring og varig endring eller institusjonalisering, er man dessuten avhengig av å tenke langsiktig. Det har sammenheng med den nevnte syklusen med å bytte ut trinn i ressursteamene. Videre vil dette i sin tur kreve stabilitet i personalkabalen over tid, eller i det minste en grundig og årlig vurdering av sammensetning av teamene knyttet til de ulike trinnene på skolen. Men med tanke på stabilitet, framstår rektor og lederteamet som de mest sentrale. Det har klart sammenheng med at innovasjoner må tilpasses lokal kontekst, og nye personer i ledelsen vil trenge tid til å bli kjent med og etablere tillit i personalet.

Men til tross for at flere forhold kan true *bærekraften* i de igangsatte utviklingsprosessene, viser datamaterialet at både rektors og lederteamets lederstil og ledermåte synes avgjørende for at man gjennom dette innovasjonsprosjektet har lyktes i å etablere arenaer mellom skole og PPT som fungerer som lærende møter. Datamaterialet tyder på at ledelsen gjennom sin lederpraksis har klart å utvikle et profesjonelt læringsfellesskap mellom skole og PPT som har potensial for en inkluderende kompetanse- og praksisutvikling. Det kan i alle fall forstås som et godt utgangspunkt for å møte de risikofaktorene som kan true bærekraften i et potent samarbeid mellom skole og PPT om utvikling av inkluderende praksis på skolen.

Referanser

Abrahamsen, H. (2019). Avdelingslederfunksjonen i skolen – verktøy for rektors eller lederteamets ledelse? I K. Helstad & S. Mausethagen (Red.), *Nye lærer- og lederroller i skolen* (s. 91–106). Universitetsforlaget.

Antonsen, Y. & Slettbakk, Å. (2022). Skoleutvikling i et aksjonsforskningsperspektiv. I K. Helstad & S. Mausethagen (Red.), *Skoleutvikling i forskning, politikk og praksis* (s. 115–133). Cappelen Damm Akademisk.

Ertsås, T. I. & Irgens, E. J. (2014). Fra individuell erfaring til felles kunnskap. Når kompetanseutvikling er et virkemiddel for å skape bedre skoler. I M. B. Postholm (Red.), *Ledelse og læring i skolen* (s. 163–179). Universitetsforlaget.

Fasting, R. B. (2018a). Kultur for endring og organisasjonsutvikling. I R. B. Fasting (Red.), *Pedagogisk systemarbeid. Endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og i PP-tjenesten* (s. 45–61). Cappelen Damm Akademisk.

Fasting, R. B. (2018b). Tolkningsfellesskap. I R. B. Fasting (Red.), *Pedagogisk systemarbeid. Endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og i PP-tjenesten* (s. 62–72). Cappelen Damm Akademisk.

Florian, L. & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, *17*(5), 813–828.

Haug, P. (2014). Empirical shortcomings? A comment on Kerstin Göransson and Claes Nilholm, 'Conseptual diversities and empirical shortcomings – a critical analyses of research on inclusive education'. *European Journal of Spesial Needs Education*, *29*(3), 283–285.

Irgens, E. (2016). *Skolen. Organisasjon og ledelse, kunnskap og læring*. Fagbokforlaget.

Kiuppis, F. (2011). Mer enn én vei til framtiden: Om ulike tolkninger av inkluderende opplæring. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, *95*(2), 91–102.

Krumsvik, R. J. (2015). *Forskningsdesign og kvalitativ metode*. Fagbokforlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen.* https://www.regjeringen.no/contentassets/37f2f7e1850046a0a3f676fd45851384/overordnet-del---verdier-og-prinsipper-for-grunnopplaringen.pdf

Mausethagen, S., Prøitz, T. S. & Skedsmo, G. (2018). *Elevresultater. Mellom kontroll og utvikling*. Fagbokforlaget.

Mausethagen, S., Skedsmo, G. & Prøitz, T. S. (2019). Hva slags utvikling? Elevresultater som utgangspunkt for utviklingsarbeid. I K. Helstad & S. Mausethagen (Red.), *Nye lærer- og lederroller i skolen* (s. 53–69). Universitetsforlaget.

Nordahl, T. (Red.). (2012). *Bedre læring for alle elever. Om skoler som har problemer med elever, og om elever som har problemer i skolen*. Gyldendal Akademisk.

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61

Paulsen, J. M. (2019). *Strategisk skoleledelse*. Fagbokforlaget.

Roald, K. (2012). *Kvalitetsvurdering som organisasjonslæring. Når skole og skoleeigar utviklar kunnskap.* Fagbokforlaget.

Robinson, V. (2018). *Færre endringer – mer utvikling* (S. V. Guldahl, T. Guldahl & O. Mekki, Overs.). Cappelen Damm Akademisk.

Roland, P. (2015). Hva er implementering? I P. Roland & E. Westergård (Red.), *Implementering. Å omsette teorier, aktiviteter og strukturer i praksis* (s. 19–39). Universitetsforlaget.

Røvik, K. A. (2014). Translasjon – en alternativ doktrine for implementering. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen & E. M. Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering* (s. 403–417). Cappelen Damm Akademisk.

Røvik, K. A. & Pettersen, H. M. (2014). Masterideer. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen & E. M. Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering* (s. 53–86). Cappelen Damm Akademisk.

Skogen, K. (2013). *Innovasjon i skolen. Kvalitetsutvikling og kompetanseheving* (4. utg.). Universitetsforlaget.

Skaalvik, E. & Skaalvik, S. (2009). Skolens målstruktur og elevenes motivasjon: Et spørsmål om skolekultur og skoleledelse. I R. A. Andreassen, E. J. Irgens & E. Skaalvik (Red.), *Skoleledelse. Betingelser for læring og ledelse i skolen* (s. 35–44). Tapir Akademisk Forlag.

Utdanningsdirektoratet. (2016). *Kvalitetskriterium i PP-tenesta.* https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/kvalitetskriterium-i-pp-tenesta/

Aas, M. & Vennebo, K. F. (2021a). Oppsummering og veien videre – profesjonelle læringsfellesskap på norsk. I M. Aas & K. F. Vennebo (Red.), *Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap i skolen* (s. 281–298). Fagbokforlaget.

Aas, M. & Vennebo, K. F. (2021b). Profesjonelle læringsfellesskap – en litteraturgjennomgang. I M. Aas & K. F. Vennebo (Red.), *Ledelse av profesjonelle læringsfellesskap i skolen* (s. 13–33). Fagbokforlaget.

KAPITTEL 7

Kompetanseutviklende samarbeid mellom skole og PP-tjeneste: et spørsmål om møtekoreografi?

Vegard Moen

Førsteamanuensis, Universitetet i Stavanger

Marit Mjøs

Førsteamanuensis, NLA Høgskolen

Abstract: In this chapter, the light is directed at collaborative meetings as an innovation, in which both school and PPT (educational and psychological counselling service) participate. The meetings are understood as an arena for the development of collaborative skills, and as a pivot point for the development of a professional community. The aim of the meetings has also been to lay the foundations for an extended and improved collaboration between school and PPT, where one looks to a greater extent than previously at ordinary practice and at how this can take care of pupils with different needs. The school discussed in this chapter has itself chosen an approach to innovation both in terms of preparation and management of the meetings, how they are structured, and forms of communication in the meetings. Throughout the project period, we have seen challenges linked to the anchoring and institutionalization of new collaboration routines between school and PPT, but at the same time a development towards a more sustainable collaboration model. Based on our assessment, the innovation has over time contributed to the development of new and improved infrastructure for collaboration on inclusive practices in school.

Keywords: SUKIP, professional learning communities, meeting choreography, development work, inclusive practice

Sitering: Moen, V. & Mjøs, M. (2023). Kompetanseutviklende samarbeid mellom skole og PP-tjeneste: et spørsmål om møtekoreografi? I M. Mjøs, S. Hillesøy, V. Moen og S. E. Ohna (red.), *Kompetanse for inkluderende praksis. Et innovasjonsprosjekt om samarbeid mellom barnehage/skole og PP-tjenesten* (Kap. 7, s. 159–179). Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.186.ch7

Innledning

I dette kapitlet rettes søkelyset mot samarbeidsmøter mellom skole og PP-tjeneste i SUKIP-prosjektet.[1] Møtene har fungert som arena for utvikling av samarbeidskompetanse, og som omdreiningspunkt for utvikling av et profesjonsfaglig fellesskap. En viktig målsetting med møtene har vært å legge grunnlag for et utvidet og forbedret samarbeid mellom skolen og PP-tjenesten om inkluderende praksis hvor man i større grad enn tidligere retter blikket mot den ordinære opplæringen og hvordan denne kan romme alle elever i skolen.

Både den aktuelle skolens og PP-kontorets ambisjon om utvikling av et profesjonssamarbeid er godt forankret i Kunnskapsløftets overordnede del, der det blant annet heter at «lærere og ledere utvikler faglig, pedagogisk, didaktisk og fagdidaktisk dømmekraft i dialog og samhandling med kolleger» (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 18). Et slikt samarbeid rammer inn arbeidet med utvikling av både holdninger, kompetanse og praksis. Deltakelse i et profesjonsfellesskap gir imidlertid i seg selv ikke nødvendigvis forutsetninger for profesjonslæring, men må – som andre møter – rammes inn, gjøres forutsigbart og struktureres. Et vesentlig moment har derfor vært å sette lys på hvordan den valgte infrastrukturen for samarbeid, en såkalt møtekoreografi (Næss, 1999), strukturerer samarbeidet og legger til rette for at partene skal kunne lære av hverandre og dermed sammen bidra til praksisutvikling.

Problemstillingen som blir belyst i dette kapitlet kan formuleres slik: *Hvordan påvirker møtekoreografien muligheten for utvikling av et gjensidig lærende fellesskap mellom skole og PP-tjeneste?*

Nedenfor redegjør vi først kort for hvordan studien er rammet inn og for teoretiske perspektiver. Deretter beskrives for data og for metodisk tilnærming, samt hvordan vi har analysert selve møtene for å kaste lys over problemstillingen. Til slutt diskuteres hvilke implikasjoner våre funn kan ha for videre utvikling av samarbeidet mellom skole og PP-tjeneste om inkluderende praksis i skolen.

1 SUKIP (Samarbeid om utvikling av kompetanse for inkluderende praksis) er et treårig NFR-støttet innovasjonsprosjekt. Se ellers antologiens introduksjonskapittel.

Studiens kontekst

Som redegjort for i antologiens kapittel 1, er det krevende å oversette et politisk prinsipp som inkludering[2] til en praktisk hverdag med relevans for lærerarbeidet. I denne sammenheng støtter vi oss til Haug (2014), som hevder at begrepet inkludering først og fremst må forstås kontekstuelt. En kontekstuell tilnærming innebærer at vi ser både ambisjonen om inkluderende praksis og spesialpedagogisk virksomhet i relasjon til øvrig pedagogisk virksomhet ved skolen. I en slik sammenheng vil vi legge vekt på at inkluderende praksis utvikles i samspillet mellom ulike samarbeidende aktører (Emanuelsson et al., 2001; Haug, 2014; Persson, 1998).

Med bakgrunn i resultatene fra analysene har vi valgt å dele framstillingen av prosjektet i to faser, selv om overgangen mellom disse har vært glidende. Første fase omfatter perioden fra og med høsten 2019 til og med høsten 2020. Andre fase omfatter perioden fra januar til desember 2021. Det er flere grunner til at det er naturlig å skille mellom to faser. For det første skiftet skolen rektor mot slutten av fase 1. Den første rektoren hadde vært svært toneangivende i utviklingen av prosjektet. Ny rektor hadde ikke et eierforhold til prosjektet i samme utstrekning som sin forgjenger, og måtte derfor både måtte gå inn i et design andre hadde utviklet, samt forsøke å gjøre prosjektet til sitt eget. En annen årsak til at det er naturlig å skille mellom de to periodene er at overgangen mellom dem også markerer en viktig endring i tilnærming til analyse av lærernes praksis på trinnene, slik denne ble framlagt til diskusjon i samarbeidsmøtet.

Teoretisk innramming

Det er gode erfaringer med at lærende møter knyttet til utvikling av inkluderende praksis i skolen kan fungere kunnskapsutviklende for de samarbeidende partene (Mjøs & Moen, 2018). Slike møter kan imidlertid rammes inn på ulike måter og gis ulik struktur, og en grunnleggende antakelse er at denne strukturen vil ha avgjørende betydning for hvorvidt møtene vil fungere etter hensikten. Tilrettelegging av slike lærende møter

2 For en nærmere avklaring av begrepet inkludering viser vi til antologiens kapittel 1.

må sees i sammenheng med ambisjonen om profesjonsfaglig utvikling og organisasjonslæring slik denne kommer fram i Meld. St. 6 (2019–2020). Her heter det blant annet at «godt tverrfaglig samarbeid handler om at ulike fagmiljøer arbeider sammen og ser tilbudene til barn og unge i sammenheng. De ansatte i tjenestene må snakke godt sammen» (s. 78).

Det er naturlig å forankre en slik ambisjon i skolens *Tiltaksplan for samarbeid mellom PPT og skolen* og *Virksomhetsplan for PPT* for denne fasen. Begge planene løfter fram målet om samarbeid i et tverrfaglig profesjonsfaglig fellesskap. Videre kommer målet om utvikling av inkluderende praksis gjennom samarbeid klart fram i skolens prosjektplan. I planen uttrykkes målet med prosjektet slik: «Skolens hovedmål er å utvikle en inkluderende praksis. Skolens delmål er å skape et inkluderingsfremmende møteformat og en profesjonsfaglig arena hvor grupper av elever screenes systematisk to ganger i året gjennom lærerteamets utvalgte oppmerksomhet på egne grupper» Skolens prosjektplan s. 1.

Både skolen og PP-tjenesten som behandles i dette kapitlet hadde altså ambisjon om å videreutvikle sin inkluderende praksis. En slik videreutvikling skulle skje i et profesjonsfaglig samarbeid i møter der oppmerksomheten skulle flyttes fra enkeltelever og enkeltelevers behov for ekstra ressurser, mot vilkår for deltakelse for alle elever på trinnet. En slik dreining representerte en perspektivendring i samarbeidet mellom skole og PP-tjeneste sammenliknet med hvordan dette tidligere hadde vært organisert i kommunen. Samarbeidet før prosjektet startet var preget av at skolen meldte utfordringer knyttet til enkeltelever, og at PP-tjenesten veiledet og utarbeidet eventuelt en sakkyndig vurdering. Deretter fattet skolen et enkeltvedtak om ressurser. Forskning viser at både skoler og lærere først og fremst ønsker at PP-tjenesten skal jobbe individrettet, og at de henvender seg i langt mindre grad til tjenesten med forespørsel om hjelp til forebygging, det vi gjerne omtaler som system delen av PP-tjenestens mandat (Moen & Szulevicz, 2022). Når en nå valgte å videreutvikle modellen for samarbeid, utfordret det både lærernes og PP-tjenestens innarbeidede forståelse av hva samarbeidet skulle innebære. Det var derfor grunn til å anta at endringen som det nye møteformatet innebar ville kunne skape utfordringer.

Vi diskuterer i dette kapitlet organisering og utforming av det vi kan kalle møtedesign ved en skole, og på hvilken måte dette designet kan

legge grunnlag for samarbeid om utvikling av inkluderende praksis. Hvorvidt selve møtet fungerer hensiktsmessig som arena for felles kunnskapsutvikling avhenger blant annet av hvordan deltakerne er gitt forutsetninger for deltakelse. I definisjonen av møtedesign støtter vi oss på såkalt aktør-nettverksteori (Lahn & Jensen, 2008; Nespor, 1994). I lys av et slikt perspektiv har vi sett nærmere på hvordan selve strukturen i møtet kan ramme inn og gi ulike forutsetninger for samarbeid og utvikling. Et møte med en såkalt sterk inskripsjon vil «tvinge» aktørene til å følge et bestemt mønster (Lahn & Jensen, 2008; Nespor, 1994). En sterk inskripsjon vil i vår sammenheng innebære en tydelig struktur, klare oppgaver og forberedelser, et tydelig etterarbeid og så videre. Inskripsjonen tvinger fram en bestemt type handling. På samme måte vil et møte med en svak inskripsjon innebære en risiko for direkte eller indirekte maktutøvelse.

Gunnar Næss (1999) bruker i denne sammenhengen begrepet koreografi for å beskrive strukturen i et møte. En tydelig koreografi med forutsigbare rammer og forventninger kan skape trygghet hos deltakerne (Hanssen et al., 2017). Begrepet *koreografi* hos Næss har flere sammenfallende trekk med begrepet *inskripsjon* (Nespor, 1994), slik dette også er videreutviklet i en norsk sammenheng av Lahn og Jenssen (2008). På den ene side må innholdet i møtet gi deltakerne mening, og det må være mulig å utvikle gode relasjoner mellom personene som deltar. Møtet må bygge på en forståelse av at prinsipper som støtte, likeverdighet, deltakelse, gjensidighet, felles refleksjon og bevisstgjøring (Handal, 2016) er viktig. Vi kan karakterisere en slik innramming som en svak koreografi (Næss, 1999). På den andre siden er det også nødvendig å ramme inn deltakelse i møtet gjennom å legge til rette for og strukturere deltakelsen, samspillet og dialogen (Hanssen & Østrem, 2013). Tydelige og forutsigbare rammer kan gi forutsetninger for deltakelse, forenkle ledelsen av møtene og binde opp uheldige motkrefter. Et møte med slike klare rammer vil derfor ha en tydelig koreografi eller en sterk inskripsjon.

Både inskripsjon og kommunikasjonsform i selve møtet kan derfor være sterk og tydelig eller svakere og mer underforstått (Mjøs & Moen, 2018). En grunnleggende antakelse i dette kapitlet er at ulik inskripsjon vil gi aktørene ulikt spillerom og ulike forutsetninger for læring i møtet. Læring forstås da som en prosess som foregår mellom aktører hvor alle er

medskapere av mening (Gjems, 2019). Profesjonsfaglige møter vil dessuten alltid til en viss grad være preget av makt. Med en stram struktur vil en kunne tøyle og eventuelt binde opp slike krefter eller makt, mens en mer utydelig struktur vil åpne opp for både konstruktive og mer utfordrende sider ved maktutøvelse (Mjøs & Moen, 2018).

Støtte og trygghet vil være vesentlig for å kunne skape et nødvendig fundament for utvikling. Deltakerne må anerkjennes for sin praksis, og ny og videreutviklet kunnskap må ta utgangspunkt i en praksis som aktørene over tid har knyttet identitet til. Samtidig må en være var for at alle profesjonsfellesskap vil ha en tendens til å sementere etablerte praksiser. Derfor må all læring i profesjonsfellesskap ha et klart formål om hva som skal læres og eventuelt også forbedres for å motvirke tendensen alle praksisfellesskap vil ha til å forsterke eksisterende strukturer (Mausethagen et al., 2019). I en slik sammenheng kan vi også støtte oss på Wenger (1998), som hevder at det innenfor alle praksisfellesskap vil være regler og normer for hva som anses som akseptabelt og hva som faller utenfor, og dermed står i fare for å bli avvist. En slik kontroll med adapsjon til ytre krav og forventninger henger sammen med praksisfellesskapets behov for å beskytte sin identitet og, i ytterste konsekvens, sin eksistens (Hansen, 2012; Lave & Wenger, 1991). Forstått i et slikt perspektiv vil en lokal lærerpraksis på en skole tillate en viss form for ulikhet mellom forventninger utenfra og allerede etablert praksis. Slik ulikhet kan for eksempel gjelde syn på inkludering og syn på hvordan inkludering skal realiseres i det praktiske arbeidet på skolen. Det vil være grenser for hvor stor ulikheten mellom etablert praksis og ambisjon om endring kan være før den lokale sosiale strukturen i praksisfellesskapet bryter sammen (Hansen, 2012). Mot en slik bakgrunn vil utfordringen i ledelse av et profesjonsfaglig samarbeid mellom skole og PP-tjeneste være å finne den rette avveiningen mellom en sterk og en svak inskripsjon og, i møtet, finne rett balanse mellom støtte og utfordring.

Om metode og data

Skolen som diskuteres i dette kapitlet er en middels stor grunnskole i en mindre norsk kommune. Ledergruppen består av rektor og to inspektører.

Skolen fikk ny rektor omtrent midtveis i prosjektperioden. Hvert trinn har to kontaktlærere, og i prosjektet har samtlige trinn ved skolen vært involvert. Alle trinn har deltatt i et samarbeidsmøte to ganger hvert år. Det er dette møtet som er objekt for analyse og diskusjon i dette kapitlet.

Det empiriske grunnlaget for analysene er transkripsjoner av lydfiler fra i alt 25 møter, samt seks refleksjonsnotater som forskerne selv har skrevet etter deltakelse i samarbeidsmøtene. Refleksjonsnotatene inneholder forskerens foreløpige og ufullstendige analyse av innholdet i møtet slik dette framstod i etterkant. Analysene nedenfor må forstås i lys av at også disse refleksjonsnotatene er trukket inn.

I tillegg til to kontaktlærere på hvert trinn har følgende personer deltatt i samarbeidsmøtene:

- Assistent eller miljøterapeut hvis trinnet har hatt det
- Spesialpedagoger ved skolen
- Rektor og to inspektører
- Rådgiver fra PP-tjeneste
- Representant fra kommunens tverrfaglige ressursteam
- Kommunal prosjektleder fra SUKIP og representant for forskergruppen i SUKIP

Det må nevnes at kommunal prosjektleder i en stor del av prosjektperioden også har vært leder av PP-tjenesten. En slik todelt rolle er både potensielt og i praksis utfordrende ved at en kan møte ulike forventninger til rollen fra ulike involverte aktører. Forsker og kommunal prosjektleder har hatt en løpende dialog både seg imellom og med skolens ledelse for å kunne håndtere en slik dobbeltrolle og mulige interessekonflikter på en forsvarlig måte. Rollen som forsker i møtene kan beskrives som en deltakende observatør, og deltakelsen har gitt tilleggskunnskap ut over transkripsjonen fra møtene.

I forkant av hvert møte foretok de to kontaktlærerne på trinnet en analyse av sin praksis med utgangspunkt i et eget skjema for klasseromsanalyse. Denne analysen utgjorde grunnstrukturen i møtene. Den første versjonen av skjemaet ble utarbeidet av daværende rektor i forkant av første fase i prosjektet. Ny rektor, som tiltrådte januar 2021,

videreutviklet skjemaet i samarbeid med kommunal prosjektleder. Den nye versjonen av skjemaet ble tatt i bruk våren 2021 og var i bruk resten av prosjektperioden.

Lærerne valgte selv hvilke praksiser de ønsket å løfte fram i møtet, men det var forventninger om at hele klassen og samspillet elever imellom skulle være i søkelyset. I selve samarbeidsmøtet redegjorde trinnlærerne først for den analysen de hadde gjennomført, uten innblanding og spørsmål fra de andre møtedeltakerne. Deretter ble det åpnet opp for spørsmål og kommentarer fra de andre deltakerne i møtet. Det er særlig denne siste delen av møtet og måten den ble strukturert og ledet på som er gjenstand for analyse og diskusjon i dette kapitlet.

Analyse og resultater

I det konkrete analyseopplegget har vi støttet oss på Festøy og Haug (2019). Gjennom tematisk analyse (Kvale & Brinkmann, 2009) av transkripsjoner av samarbeidsmøtene har vi konstruert en gruppe tema, som så er analysert videre langs dimensjonen *sterk–svak*. Det er imidlertid viktig å understreke at sosiale praksiser, som de vi har studert, ofte utspilles innenfor rammer der spenninger mellom deltakelse og struktur, støtte og utfordring ikke kan sees isolert fra hverandre. De må forstås som en enhet og konstituerer sammen en nødvendig forutsetning for hverandre (Hanssen & Østrem, 2013). Ulike former for samhandling i et møte vil bidra til å konstituere en struktur, samtidig som en bestemt struktur vil kunne lukke og åpne opp for samhandling. Når vi likevel velger å trekke analysen ut i de to ytterposisjonene sterk–svak, er dette for å tydeliggjøre noen klare spenninger. Her støtter vi oss på Myhre (1980), som framhever at sosialt konstruerte fenomen ofte trer klarest fram når de stilles sammen med sin motsetning. Innenfor aktør-nettverksteori vil det i en slik sammenheng være naturlig å se nærmere både på hvordan deltakerne selv påvirker koreografien i møtet og hvordan de blir påvirket av den samme koreografien (Lahn & Jensen, 2008; Nespor, 1994). En slik tilnærming til sosial samhandling kan dermed også forstås i lys av mer grunnleggende og substansielle struktureringsteoretiske perspektiver (Giddens, 1984). En sterk inskripsjon vil «tvinge» aktørene til å følge et bestemt mønster,

og vil i denne sammenheng innebære en tydelig struktur, gjerne i form av en saksliste med klare oppgaver og forventninger til forberedelser, samt tydelige forventninger til etterarbeid. Inskripsjonen tvinger her fram en bestemt type handling og en bestemt kommunikasjonsform, og slike «spor» eller mønstre har det vært mulig å identifisere i møtetranskripsjonene. Selv om vi ikke har ønsket å legge for sterke teoretiske føringer for fram-analyseringen av tema, har de teoretiske perspektivene som det er redegjort for ovenfor likevel i noen grad fungert strukturerende for analysene. Følgende gjennomgående tema for begge de to periodene ble utviklet gjennom analysen:

1) **Strukturen i møtet**
   a) Det vises til referat fra sist møte
   b) Møtet har en agenda
2) **Sammenhengen mellom møtene**
   a) Det uttrykkes forventninger til arbeid mellom møtene
   b) Arbeidet fram til neste møte tematiseres og konkretiseres
3) **Balansen mellom støtte og utfordring i møtet**
   a) Lærerne anerkjennes i møtet
   b) Andre møtedeltakere anerkjennes i møtet
   c) Lærerne utfordres i møtet
   d) Andre møtedeltakere utfordres i møtet
4) **Forutsetninger for deltakelse og samarbeid**
   a) PP-tjenesten har fått mulighet til å forberede seg til møtet
   b) Lærerne har fått mulighet til å forberede seg til møtet

Disse temaene har så dannet grunnlag for en videre kategorisering med bakgrunn i dimensjonen sterk–svak inskripsjon. Analysen av disse kategoriene er vist i tabell 1, som også viser de to fasene i prosjektet. I tabellen indikerer + en sterk inskripsjon og – en svak inskripsjon. Bokstavene a, b, c og d viser tilbake til underkategoriene i inndelingen av tema.

Nedenfor går vi nærmere inn i analysene med utgangspunkt i kategoriseringen av de fire temaene. Vi starter med kategorien strukturen i møtet.

Tabell 1. Resultater

	Første fase (fra og med høsten 2019 til og med høsten 2020)	Andre fase (fra januar 2021 til og med desember 2021)
1. Strukturen i møtet	a– b–	a+ b+
2. Sammenhengen mellom møtene	a– b–	a+ b– barneskoletrinnet b+ ungdomsskoletrinnet
3. Balansen mellom støtte og utfordring i møtet	a+ b– c– d–	a+ b– c+ d–
4. Forutsetninger for deltakelse og samarbeid	a– b+	a+ b+

1. Strukturen i møtet

Møtestrukturen eller møtekoreografien har utviklet seg i løpet av prosjektperioden. Fra i en tidlig fase å ha vært deltakerstyrt og med en svak inskripsjon, har den utviklet seg til å bli tydeligere og med en gradvis sterkere inskripsjon, blant annet i form av en tydeligere møteledelse. Forskjellen i koreografi kommer til syne ved at en i siste del av prosjektperioden rammet inn møtet med en klar agenda og en tydeligere forankring i både referat og i transkripsjoner fra forrige møte. I den siste delen av prosjektet tildelte dessuten rektor ordet og ledet samtalen på en mer strukturert måte enn det vi så i første fase av prosjektet. Bildet er imidlertid sammensatt.

Ønsket om en klart deltakerstyrt koreografi ser ut til å ha vært til stede fra rektors side i den første fasen av prosjektet. Det var med andre ord et valg å strukturere møtet slik at lærerne fikk anledning til å spille en hovedrolle og legge fram sin praksis uten for mange kommentarer. I prosjektets første fase ser vi derfor lite til det som kan karakteriseres som den tradisjonelle samarbeidsmodellen mellom skole og PP-tjeneste, som litt spissformulert fungerer slik at skolen melder et problem, PP-tjenesten vurderer eleven og situasjonen som utgjør problemet, og gir deretter råd til skolen om tiltak. Det ble i stedet lagt vekt på skolens kontekstkunnskap, både om eleven og læringsmiljøet, og en la dermed til rette for å

mobilisere skolens egen kompetanse. Både lærer- og assistentkompetansen ble løftet fram, verdsatt og vurdert.

Som en følge av utvikling i prosjektet ble skjemaet for klasseromsanalyse, og dermed også innholdet i klasseromsanalysen, justert noe da skolen vinteren 2021 fikk ny rektor. Justeringen ble foretatt i et samarbeid med og etter innspill fra leder for PP-tjenesten / kommunal prosjektleder i SUKIP, og på bakgrunn av tilbakemeldinger fra forskergruppen. Analysen fikk med denne justeringen et noe tydeligere fokus på samarbeid mellom deltakerne, og et mer eksplisitt blikk på inkludering og et klasserom for alle. Det må imidlertid understrekes at dette fokuset også hadde ligget i den gamle versjonen av analyseskjemaet, men da noe mer underforstått.

Selv om selve koreografien og dermed innrammingen av møtene har endret seg i løpet av prosjektperioden, har skolens ledelse i begge fasene vært tydelig og bevisst på å forankre eventuelle endringer i lærernes egne analyser. De har lagt vekt på å la lærerne selv reflektere over egen praksis, og med det som utgangspunkt, løfte egne erfaringer opp i samarbeidsmøtet for refleksjon. En har med andre ord tatt utgangspunkt i noe som allerede eksisterer i og rundt lærernes livsverden og bygd videre på dette, og særlig i den første fasen av prosjektet latt lærerne ta et klart eierskap til prosjektet og selv styre koreografien i møtene.

Vi noterte oss hvordan diskusjonene i møtet ble organisert. Særlig i første fase kan det se ut som innspillene fra de eksterne deltakerne i siste halvdel av møtet framstod som noe overveldende for lærerne, et forhold som kan forstås i lys av den noe svake koreografien. Det ble heller ikke drøftet hva lærerne forstod som det viktigste i de momentene som ble løftet fram. Samtidig så vi at en svak inskripsjon tydeligere åpnet opp for deltakernes stemme og deltakelse. Vi så at lærerne i møter med en svakere inskripsjon kan ha følt seg friere til å ta ordet og til å utlevere og dele sin praksis fra klasserommet. En for tydelig og mer utfordrende møteledelse ville trolig kunne lukket for dette, og slik bidratt til å forspille muligheter for utvikling av praksis.

I et samarbeidsmøte i første fase, våren 2020, noterte vi oss at rektor justerte måten hun ledet møtet på i retning av en noe sterkere koreografi. Et uttrykk for dette er at hun styrte presentasjonen gjennom skjemaet for

klasseromsanalyse klarere enn vi hadde sett tidligere, og etter omtrent en halvtime gav ordet til de andre møtedeltakerne. Rådgiver fra PP-tjenesten tok så ordet og utfordret lærerne på forholdet mellom undervisning i smågruppe og undervisning i klassen. Formen på spørsmålene var forsiktig. PP-rådgiveren fulgte opp ved å spørre om lærerne kunne se sin egen praksis med nye øyne og utfordre seg selv på forholdene i klassen. Vi kunne ikke se at spørsmålet ga gjenklang hos lærerne.

Mot slutten av møtet gikk lærerne. Skolens ledelse, PP-rådgiver, representant fra kommunens tverrfaglige ressursteam, kommunal prosjektleder fra SUKIP og representant for forskergruppen i SUKIP ble igjen for en kort oppsummerings- og evalueringsøkt. PP-rådgiveren startet med å stille spørsmål ved egen rolle. Spørsmålet kan forstås på bakgrunn av den koreografien hun var vant til fra tidligere møter, og hun ba om tilbakemelding på om hun hadde vært for aktiv og tydelig. Inspektøren responderte ved å antyde at en måtte være varsom med å være for konfronterende overfor lærerne. Av transkripsjonene framgår det at PP-tjenesten i det foregående møtet med lærerne hadde vært mer aktiv og deltakende sammenliknet med tidligere møter, noe som kan ha åpnet opp for denne refleksjonen rundt egen rolle i den påfølgende refleksjonsrunden. Skolens ledelse signaliserte imidlertid en fortsatt svak inskripsjon i de påfølgende møtene, og korrigerte slik indirekte PP-tjenestens forsøk på å utfordre koreografien.

Høsten 2020 og våren 2021 var preget av at praksis i møtene begynte å sette seg. Vi merket særlig fra sent høsten 2020 at kommunikasjonsformen i møtene var noe mer preget av gjensidig informasjonsutveksling og kunnskapsutvikling mellom deltakerne. Et gjennomgående funn i våre analyser er derfor at selve strukturen i møtet ble utviklet og endret gjennom prosjektperioden. Koreografien ble klarere med en stadig sterkere inskripsjon. Konkret så vi at møteledelsen ble tydeligere utover i prosjektperioden. Deltakerne møtte med klarere forventninger til egen deltakelse i møtet, rollene i møtet som både *aktører* og *kommentatorer* var mer avklart, og innrammingen ble tydeligere ved at rektor styrte møtet og tildelte ordet. Samtidig er bildet sammensatt. Den tidlige møtestrukturen som vi så i første fase av prosjektet kan hevdes å ha hatt en sterk indirekte inskripsjon i den forstand at rektor regulerte taletid og

tildelte PP-tjenesten og andre eksterne deltakere en passiv rolle for å sikre lærerne taletid i møtet. Det som utenfra kunne se ut som et forholdsvis åpent møte med svak koreografi, hadde i virkeligheten en sterkere implisitt og underforstått koreografi. Styrken lå i at deltakerne før møtet hadde fått klar informasjon om å holde tilbake, og at en i selve møtet la vekt på lærernes formidling av egen praksis. Våre analyser indikerer at PP-tjenesten fikk begrensede forutsetninger for forberedelse, noe som kan ha forsterket en slik implisitt, men også sterk inskripsjon. Så kan det videre hevdes at den gradvis tydeligere og mer eksplisitte strukturen vi så i selve møtet utover i prosjektperioden, nettopp hadde den indirekte strukturen i første fase som nødvendig forutsetning og fundament. Den plattformen av trygghet og tillit som rektor hadde etablert blant lærerne i en tidlig fase av prosjektet kan ha vært avgjørende for at en senere kunne ramme inn møtet med en tydeligere koreografi og dermed også tildele PP-tjenesten en klarere rolle.

2. Sammenhengen mellom møtene

I dette delprosjektet i SUKIP er det selve møtet og møtestrukturen som har vært omdreiningspunktet for endring, og denne strukturen har utviklet seg underveis i prosjektet. Det har også vært naturlig å se på hvordan et møte forlenges ut i perioden mellom møtene i det praktiske arbeidet på trinnet, og gjerne også som «frampek» til neste møte. Vi ser her en klar utvikling i hvordan et møte avsluttes og forlenges over i perioden mellom møtene, og i hvordan deltakerne forpliktes og utfordres til samarbeid mellom møtene. I en tidlig fase av prosjektet var både forventninger om samarbeid skole/PP-tjeneste mellom møtene, og de ulike aktørenes eget arbeid med de utfordringene de ble gitt i møtet, noe underforstått. Våre analyser viser at en i stor grad overlot til lærerne og PP-tjenesten å fortolke forventninger til eget mellomarbeid. Det kan se ut som en tok for gitt at arbeidet, siden det nettopp var forankret i det pågående lærerarbeidet på trinnet, ville fortsette fram mot neste møte uten innblanding. En slik indirekte strategi står i kontrast til den andre fasen i prosjektet, der rektor gradvis uttrykte tydeligere forventninger til innhold og til hyppighet av samarbeidet i perioden mellom møtene. Der en i en tidlig fase

hadde en mer indirekte innramming av forventninger, ser vi altså senere i prosjektet at forventninger og spesifikke ansvarsområder ble mer konkret uttalt.

En slik utvikling fra svak til sterk koreografi må også forstås på bakgrunn av at den tilgjengelige dokumentasjonen i prosjektet økte utover i prosjektperioden. Både ledelsens møtereferater og transkripsjoner fra tidligere møter ble etter hvert gjort tilgjengelig for møtedeltakerne. Disse ble så analysert i forkant av neste møte, noe som skapte et skyv fram mot møtet og en tilsvarende økt forventning om at en ville bli forpliktet på oppfølging i neste møte.

Vi har dermed sett en gradvis utvikling i retning av en tydeligere forventning til arbeid i perioden mellom møtene, men vi har også sett ulik praksis på de ulike trinnene. På barneskoletrinnet videreførte en i mindre utstrekning samarbeidet med PP-tjenesten om forhold som var tatt opp i møtene, mens det på ungdomsskoletrinnet framkom klarere at slikt samarbeid i perioden mellom møtene ble etablert. Vi så blant annet at det i selve møtet ble gjort avtale mellom PP-rådgiver og kontaktlærere om deltakelse i det påfølgende trinnmøtet. I trinnmøtet ble det så gjort ytterligere avtaler om samarbeid i klassene. Dette samarbeidet ble deretter presentert på neste samarbeidsmøte.

3. Balansen mellom støtte og utfordring i møtet

Et uttalt mål med prosjektet var å gi lærerne støtte, samt skape en situasjon i møtet preget av trygghet. Ledelsen ønsket å anerkjenne at lærerne kom til møtet med sin praksis, nært knyttet til egen identitet som profesjonsutøver, og at de var sårbare i denne rollen. For å kunne bygge en plattform som på lang sikt gjorde det mulig å utfordre til refleksjon, ønsket ikke ledelsen å være for konfronterende. Den noe indirekte strukturen i en tidlig fase av prosjektet kan forstås som en intensjon om å skape legitimitet til selve møtet gjennom å etablere en trygg ramme. I løpet av prosjektperioden har imidlertid inskripsjonen i møtet gradvis blitt sterkere, samtidig som den støttende strukturen er beholdt. I analyseskjemaet framkommer en slik inskripsjon ved at kategorien 3a, «Lærerne anerkjennes i møtet», er gitt benevningen sterk i begge faser. Samtidig har

forventningene fra deltakerne i møtet om en mer utfordrende koreografi økt fra fase 1 til fase 2.

I et av de tidlige møtene starter rektor med å understreke at det er lærerne som «eier» møtet. Første halvdel av møtet er preget av at lærerne beskriver prosesser rundt elevene. Lærerne informerer i hovedsak om hva elevene faktisk gjør (individuelt) og i noen grad også hvem de samarbeider med. De beskriver mindre hvordan elevene samarbeider rundt kollektive utviklingsprosesser, hvor en er på vei eller aktuelle utviklingspotensial. Beskrivelser av elevene er imidlertid holdt i en anerkjennende og respektfull tone. Det benyttes ikke personkarakteristikker, og i den grad vansker nevnes, er det knyttet til at det er situasjonen som er vanskelig. Et forsiktig unntak er følgende beskrivelse: «Altså det er vanskelig å få en god hjelp for det som er vanskene til gutten.»

Etter omtrent tjue minutter tar møtet en ny vending. Rektor og inspektør tar styringen, stopper informasjonen fra lærerne, oppsummerer kort situasjonen og utfordrer lærerne på utviklingsområder. Altså en tydeligere koreografi. Kommentarene fra rektor og inspektør er likevel fortsatt preget av anerkjennelse og støtte. Spesialpedagog kobles så inn og uttrykker sin støtte og anerkjennelse til lærerne for den jobben de gjør.

Det nevnes spesielt en elev som er meldt til BUP (Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk), og der en venter på svar. PP-tjenesten involveres ikke i denne informasjonsrunden, så vi antar derfor at barnet er henvist til BUP av andre. De to representantene fra PP-tjenesten gis indirekte en relativt passiv rolle, og tildeles ordet først etter omtrent tjue minutter. Rektor sier da: «PPT: Hva tenker dere?» Representanten fra PP-tjenesten anerkjenner så lærer og sier at hun har vært inne i klassen ved en anledning i forbindelse med stasjonsundervisning. Hun karakteriserer situasjonen som «kjempekjekk», og at det var «veldig fin flyt».

PP-tjenestens kommentar glir så over i en noe mer spørrende og åpen kommentarform med indirekte invitasjon til samarbeid:

> Men vi har jo ikke hatt noe tett samarbeid rundt de [elevene] utenom enkelte samarbeidsmøter og litt sånn i forhold til BUP. Så det er jo noe som vi på PPT og kan være med dere i. Ikke at vi sitter med noe svar, men være med dere og tenke litt rundt måter å gjøre det på.

Lærerne forholder seg tause eller svarer med «mhm», og «invitasjonen» fra PP-tjenesten blir hengende i luften. Rektor følger ikke opp, men spiller ballen over til inspektør som fortsetter å gi lærerne anerkjennelse for sin praksis.

PP-rådgiver forsøker seg så med en noe mere utfordrende kommentar:

> For jeg tenker: Går det an gjerne av og til å tenke litt annerledes på det? At en åpner mer opp eller tenker en annen deling der det på en måte blir … I hvert fall når en ser enkelte dager eller?

Lærer responderer: «Jo, det er jo det vi gjør.» Når rektor så kommenterer med at «Det er jo det de har beskrevet», så følger ikke PP-rådgiver videre opp.

Her er det relevant å dvele litt ved rektors reaksjon på PP-tjenestens forsøk på å utfordre lærerne. Hun benytter ikke PP-tjenestens kommentar som en mulighet til å utfordre etablert praksis. Initiativet til PP-tjenesten tones i stedet ned ved en uttrykt støtte til lærernes allerede eksisterende praksis. Rektor tildeler heller ikke PP-tjenesten en mer aktiv rolle i den pågående dialogen. Det kan være flere grunner til en slik strategi. Hun kan ha ønsket å gi kontaktlærerne et tydelig eierskap til sin egen praksis, og vært redd for at det som kan ha blitt oppfattet som kritikk skulle bringe den gjensidige tilliten i møtet ut av balanse. Et gjennomgående trekk ved analysen av forholdet mellom støtte og utfordring, er imidlertid at vi ser en tyngdeforskyvning i retning av mer utfordring jo lenger ut i prosjektperioden vi kommer. Det er naturlig å se en slik utvikling i sammenheng med at det gradvis er skapt en trygg og forutsigbar plattform i møtene. Et slikt fundament gir gradvis bedre grunnlag for å utfordre, selv om det fortsatt legges tydelig vekt på å skape trygghet. Det må også legges til at PP-tjenesten etter hvert ble oppfordret til å ta større plass i møtet og våge å gjøre sin stemme gjeldende på en tydeligere måte. Et slikt ønske er blant annet framkommet fra skolens ledelse, og må derfor kunne karakteriseres som en styrking av koreografien, selv om den har skjedd utenfor selve møtet.

4. Forutsetninger for deltakelse og for samarbeid

Våre analyser viser at PP-tjenestens forutsetninger for å kunne bidra i møtet i den første fasen av prosjektet var svake, spesielt siden mulighetene

for forberedelse var begrenset. På den annen side ser vi at den formen møtet fikk, bidro til at hovedanliggendet ble lærernes praksis. Dette var kanskje en viktig forutsetning for at disse faktisk våget å legge fram sin praksis fra klasserommet til åpen diskusjon. Fokuset på lærerne ga dem gode muligheter for å forberede seg til møtene, noe som også økte utover i prosjektperioden i takt med at selve møteformatet ble bedre kjent og fundamentert. PP-tjenesten ble imidlertid gitt mindre anledning til å forberede seg. I tillegg til å gjennomføre en «EU-kontroll» av lærernes praksis, som rektor kalte det, var hennes uttalte målsetting med møtene å gi PP-tjenesten ny kunnskap om arbeidet på skolen og dermed grunnlag for samarbeid med lærerne. Når vi i analyseskjemaet har gitt PP-tjenestens forutsetninger for deltakelse betegnelsen svak inskripsjon i første fase av prosjektet, er det viktig å understreke at vi først og fremst tenker på situasjonen i selve møtet og måten det ble ledet på.

Et uttalt mål med møteformatet sett fra skolens side var å gi PP-tjenesten en ny arena for samarbeid med lærerne. Gjennom tilgang til lærernes arbeid og praksis, slik dette ble framlagt i møtene, skulle PP-tjenesten få bedre kjennskap til arbeidet på trinnene og på denne måten skulle det skapes nye forutsetninger for samarbeid. Våre analyser viser at PP-tjenesten har utviklet slik kontekstkunnskap gjennom prosjektet, og at de også er blitt bedre kjent med lærerne. I flere tilfeller ser også dette ut til å ha forlenget samarbeidet ut på trinnene i perioden mellom møtene. På den andre siden ser det ut som PP-tjenesten ikke har fått nødvendige forutsetninger for deltakelse i selve møtet. Særlig i første fase av prosjektet møtte PP-tjenesten relativt uforberedt. Ettersom prosjektet utviklet seg, ble de imidlertid gitt eller tildelt en mer aktiv rolle, og det er derfor riktig å si at PP-tjenesten gradvis fikk bedre forutsetninger for aktiv deltakelse i møtene. Her tenker vi både på at de utviklet sitt kjennskap til lærerne og arbeidet på trinnene, men også på grunn av muligheter til forberedelse før møtet.

Vi ser et tydelig eksempel på en slik endret rolle i et møte høsten 2020, altså i overgangen mellom første og andre fase. Rektor var nå tydeligere på å tildele ordet til de ulike deltakerne sammenliknet med tidligere møter. Etter at lærerne hadde presentert arbeidet på trinnet, gav hun denne gangen ordet til PP-tjenesten som dermed kom tidlig inn og fikk

gjort sin stemme gjeldende. Det var også klart at rådgiver fra PP-tjenesten var kjent med situasjonen som ble beskrevet på trinnet, og dermed var forberedt på å kommentere på en annen måte enn tidligere. Et annet eksempel på bevisst møteledelse var at rektor vekslet mellom varierende grad av perspektivnivå. Etter at lærerne hadde dvelt ved noen spesielle utfordringer og situasjoner, valgte rektor å trekke frem det prinsipielle i overgangen fra barnehage til skole, for deretter å gå tilbake til en sak på et mer detaljert nivå. Inspektørene stod nå også fram med en tydelig stemme. De tok ordet hyppig og deltok aktivt, både i diskusjonen og med konkrete saksopplysninger. De tok begge plass i møtet på en ny måte, og uttrykte blant annet «store forventninger» til lærerne.

Prosjektet startet med å ta utgangspunkt i en etablert praksis for samarbeidet mellom skole og PP-tjeneste, og skolens ønske om å gi PP-tjenesten ny og utvidet legitimitet for samarbeid med lærerne gjennom deltakelse i lærende møter. I disse møtene ble lærernes analyse av egen praksis i klasserommet løftet fram og anerkjent som omdreiningspunkt for utvikling. Det ble foretatt et forarbeid til møtene, der kontaktlærerne på trinnet selv analyserte sin praksis og deretter presenterte denne i selve møtet. I møtet fikk så lærerne i første fase av prosjektet uforstyrret legge fram sin beskrivelse av praksis. Deretter ble ordet fritt, og deltakerne i møtet, deriblant PP-tjenesten, fikk anledning til å kommentere. At ingen av møtedeltakerne var kjent med hva lærerne ville presentere, bidro til å forsterke forankringen i lærerarbeidet på trinnet. Det kan imidlertid se ut som PP-tjenesten gradvis ble myndiggjort i samarbeidet og dermed fikk bedre forutsetninger for deltakelse. Med utgangspunkt i tillitsforholdet som ble skapt i selve møtet, flyttet en så oppmerksomheten mer over mot perioden mellom møtene, noe som ble gjort mulig gjennom en tydeligere koreografi. Det ble likevel ikke etablert en klar praksis for PP-tjenestens deltakelse på trinnmøter, som oppfølging av de utfordringene lærerne hadde lagt fram i samarbeidsmøtet. Det er grunn til å anta at lærernes utbytte av prosjektet nettopp avhenger av om en har maktet å koble sammen møtene og forlenge samarbeidet med PP-tjenesten fra selve møtet og over i perioden mellom møtene. Det kan her se ut som om en lykkes mer med samarbeidet mellom øktene på ungdomstrinnet enn på barnetrinnet.

Oppsummerende diskusjon

I dette kapitlet har vi satt søkelys på profesjonsfaglige møter som arena for samhandling, læring og utvikling av ny kompetanse for inkluderende praksis. Konkret har vi spurt hvordan lærende møter mellom skole og PP-tjeneste kan representere en ny infrastruktur for samarbeid om utvikling av kompetanse for inkludering.

Med henvisning til Hanssen og Østrem (2013) pekte vi innledningsvis på nødvendigheten av å ramme inn møtet gjennom å legge til rette for og strukturere deltakelsen og samspillet. Vår analyse av potensial for læring i møtene viser at hvis profesjonsfaglig utvikling utelukkende sidestilles med sosial samhandling i et møtefellesskap, vil potensialet for ny og felles kunnskapsutvikling reduseres (Hanssen et al., 2017; Lahn & Jensen, 2008). Vi ser at det kan ha vært gode grunner til at en svak inskripsjon var nødvendig for å etablere en trygg plattform for å dele erfaringer i en tidlig fase av et prosjekt. Flere forskere har i denne sammenheng pekt på at en grundig og rotfestet forberedelsesfase er avgjørende for senere vellykket implementering (Ertesvåg & Roland, 2018; Røvik et al., 2014).

Samtidig må en være oppmerksom på at en slik svak inskripsjon etter hvert må suppleres med en tydeligere møtekoreografi. Hvis ikke vil en undergrave potensialet for felles læring og utvikling, og slik kunne tape framdrift i utviklingsprosjektet (Mjøs & Moen, 2018). Våre analyser tyder på at for å balansere forholdet mellom en sterk og en svak inskripsjon, må møtene suppleres med en tydelig forventning til deltakelse fra alle de samarbeidende aktørene. I prosjektet har vi sett utvikling av en slik tydelighet gjennom prosjektperioden.

I møtene ved skolen ser vi at koreografien kan være tydelig ikke bare ved at møtet som sådan ledes på en klar og forutsigbar måte, at roller tildeles og at det tilrettelegges for deltakelse. Koreografien kan også være implisitt tydelig, ved at roller og struktur er klargjort av ledelsen og kommunisert til deltakerne på forhånd. Med en slik innramming kan en i selve møtet etablere en struktur som binder opp og kanskje til og med nøytraliserer noen aktører og dermed gir andre en tydeligere stemme, slik vi så med lærerne.

Prosjektet ved skolen har tatt en lang utvikling fra det forholdsvis nære, og noe tradisjonelle samarbeidet som eksisterte mellom skolen og PP-tjenesten høsten 2019, via en fase der PP-tjenestens rolle ble omdefinert

som «under opplæring eller under kvalifisering», og fram mot en ny struktur for mer likeverdig samarbeid mellom PP-tjenesten og lærerne slik det framstod høsten 2021. Våre analyser tyder på at partene i fellesskap har utviklet en ny plattform for samarbeid preget av større trygghet. Det har dermed vært mulig å dreie samarbeidet til å handle mer om kollektiv samhandling om tiltak med vekt på tilpasset opplæring for alle elever på trinnene.

Referanser

Emanuelsson, I., Persson, B. & Rosenquist, J. (2001). *Forskning inom det specialpedagogiska området. En kunskapsöversikt*. Skolverkets monografiserie.

Ertesvåg, S. & Roland, E. (2018). *Implementering av endringsprosesser i barnehagen*. Gyldendal.

Festøy, A. R. F. & Haug, P. (2019). Coherence in conditions for learning in special education. *European Journal of Special Needs Education*, *34*(4), 469–484. https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1542227

Giddens, A. (1984). *The constitution of society: Outline of the theory of structuration*. Polity Press & Blackwell Publishers.

Gjems, L. (2019). Lære gjennom praksisfellesskap i barnehage, skole og profesjonell virksomhet. I H. Bjørnsrud & L. Gjems (Red.), *Praksisfellesskap for læring og profesjonsutvikling* (s. 16–35). Universitetsforlaget.

Handal, G. (2016). Kritiske venner. I H. Strømsø, K. H. Lycke & P. Lauvås (Red.), *Når læring er det viktigste – undervisning i høyere utdanning* (2. utg., s. 249–266). Cappelen Damm Akademisk.

Hansen, J. H. (2012). Limits to inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, *16*(1), 89–98. https://doi.org/10.1080/13603111003671632

Hanssen, B., Husebø, D. & Moen, V. (2012). Å forelese er en ensom affære. Jeg er sikker på at de fleste går inn i klasserommet med en sommerfugl eller tusen i magen […]. I T. Løkensgaard-Hoel, B. Hanssen & D. Husebø (Red.), *Utdanningskvalitet og undervisningskvalitet under press? Spenninger i høgere utdanning* (s. 185–204). Tapir akademisk forlag.

Hanssen, B., Husebø, D. & Moen, V. (2017). Universitetslærerarbeidet – utfordring av den naturlige innstilling? *UNIPED*, *40*(1), 7–17. https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2017-01-02

Hanssen, B. & Østrem, S. (2013). *Rutinemessig plikt eller produktiv læring? En studie av praksis og arbeidskrav i en veilederutdanning knyttet til veiledning for nyutdannede lærere*. UiS rapportserie.

Haug, P. (2014). Empirical shortcomings? A comment on Kerstin Göransson and Claes Nilholm, 'Conceptual diversities and empirical shortcomings – a critical analysis of research on inclusive education'. *European Journal of Special Needs Education*, *29*(3), 283–285. https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933548

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. Sage.

Lahn, L. C. & Jensen, K. (2008). Profesjon og læring. I A. Molander & L. I. Terum (Red.), *Profesjonsstudier* (s. 295–305). Universitetsforlaget.

Lave, J. & Wenger, E. (1991). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.

Mausethagen, S., Skedsmo, G. & Prøitz, T. S. (2019). Hva slags utvikling? Elevresultater som utgangspunkt for utviklingsarbeid. I K. Helstad & S. Mausethagen (Red.), *Nye lærer- og lederroller i skolen* (s. 53–69). Universitetsforlaget.

Meld. St. 6 (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/

Mjøs, M. & Moen, V. (2018). Statped og PPT. Det gode didaktiske møtet i spennet mellom individ- og systemarbeid. *Spesialpedagogikk*, *3*(18), 56–70.

Moen, T. & Szulevicz, T. (2022). Norske og danske PP-rådgiveres opplevelse av «utenfrastyring»: En kvalitativ studie. *Psykologi i kommunen*, (4).

Myhre, R. (1980). *Pedagogisk filosofi*. Fabritius.

Nespor, J. (1994). *Knowledge in motion: Space, time and curriculum in undergraduate physics and management*. The Falmer Press.

Næss, G. (1999). *Veiledning som møte* [Årbok]. Veiledernettverket i Kristiansand.

Persson, B. (1998). *Den motsägelsesfulla specialpedagogiken: motiveringar, genomförande och konsekvenser* (Specialpedagogiska rapporter, nr. 11). Göteborgs universitet, Institutionen för specialpedagogikk.

Røvik, K. A. (2014). Reformideer og deres tornefulle vei inn i skolefeltet. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen & E. M. Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering* (s. 87–120). Cappelen Damm Akademisk.

Wenger, E. (1998). *Communities of practice. Learning, meaning and identity*. Cambridge University Press.

KAPITTEL 8

Kompetanseutvikling i PP-tjenesten gjennom deltakelse i profesjonsfaglig samarbeid med skolen: et samarbeid i krysspress

Vegard Moen

Førsteamanuensis, Universitetet i Stavanger

Stein Erik Ohna

Professor, Universitetet i Stavanger

Simona Jonassen

Kommunal prosjektleder / PPT-leder, Randaberg

Abstract: In this chapter, we discuss the collaboration between the educational and psychological counselling service (PPT) and a school in one of the participating municipalities. We have analysed how the collaboration was organized and in which way it contributed to competence development in the EPS. Our analyses document that a new and deeper collaboration was developed during the project periode and that the project contributed to competence enhancement in the PPT. We also find that the project was realized in the tension between the school's expectations and aims for the collaboration on the one hand, and the PPT's own ambitions, established practices and professional identity on the other. Further, the collaboration between the two actors has challenged the PPT's professional judgement and has been challenging for both the school and the PPT. However, we also observed that the collaboration developed during the project period has created new competence for collaboration around inclusive education and practise, both in the PPT and in the school.

Keywords: SUKIP, educational and psychological counselling service, inclusive education, professional collaboration, competence development

Sitering: Moen, V., Ohna, S. E. & Jonassen, S. (2023). Kompetanseutvikling i PP-tjenesten gjennom deltakelse i profesjonsfaglig samarbeid med skolen: et samarbeid i krysspress. I M. Mjøs, S. Hillesøy, V. Moen og S. E. Ohna (red.), *Kompetanse for inkluderende praksis. Et innovasjonsprosjekt om samarbeid mellom barnehage/skole og PP-tjenesten* (Kap. 8, s. 181–202). Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.186.ch8

Innledning

Et sentralt mål med SUKIP-prosjektet har vært å bidra til utvikling av kompetanse for inkluderende praksis i barnehage og skole ved å fremme nye former for samarbeid mellom barnehage/skole, PP-tjeneste og forskere. Ambisjonen faller sammen med den pågående nasjonale satsingen innenfor utdanningsfeltet, *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis* (heretter Kompetanseløftet; Utdanningsdirektoratet, 2021), der utvikling av det profesjonsfaglige samarbeidet mellom skole og PP-tjeneste løftes fram som et kjerneområde.

Kommunene som deltok i SUKIP hadde lenge hatt ønske om endring i samarbeidet mellom PP-tjeneste og skole. Det handlet om endringer i hvordan det ble samarbeidet, hvem som deltok, hva det ble samarbeidet om, og hvordan slikt samarbeid skulle koples til det øvrige utviklingsarbeidet i kommunen. Samarbeidet involverte en endring i PP-tjenestens arbeids- og tjenesteprofil, der en i større grad skulle støtte skolen i arbeidet med å utvikle mer inkluderende læringsmiljøer. En slik endring krevde kompetanseutvikling og videre kvalifisering i tjenesten, og i denne sammenhengen var det særlig relevant å sette søkelyset på den delen av PP-tjenestens arbeidsoppgaver og mandat som er rettet inn mot kompetanse- og organisasjonsutvikling.

I den strategiske planen for den aktuelle PP-tjenesten kommer det fram at det var det som ofte omtales som systemperspektivet som skulle prioriteres. Her heter det følgende:

> Når barnehager og skoler drøfter individsaker med PPT, skal PPT alltid bidra til at systemperspektivet blir løftet fram. […] Ved sakkyndighetsarbeid skal det drøftes både i forkant og undervegs med barnehager og skoler om det kan være tiltak innenfor det ordinære som kan settes inn for å unngå at for mange barn/elever trenger spes.ped.hjelp/spes.und.

Tilsvarende hadde den involverte skolen også vært opptatt av å øke personalet bevissthet på systemarbeid og inkludering, og skolen ønsket å videreutvikle samarbeidet med PP-tjenesten for å oppnå dette. Skolen ønsket blant annet å etablere en ny arena for utvikling av det profesjonsfaglige samarbeidet internt på skolen, men også mer direkte mellom skole og PP-tjeneste. Gjennom såkalte *samarbeidsmøter*, der både PP-tjenesten,

skolens ledelse, lærerne og andre profesjonsgrupper i og rundt skolen deltok, var ambisjonen å legge til rette for gjensidig kompetanseutvikling og felles kvalifisering. I skolens prosjektplan formulerer en seg slik:

> Skolens hovedmål er å utvikle en inkluderende praksis. Skolens delmål er å skape et inkluderingsfremmende møteformat og en profesjonsfaglig arena hvor alle skolens trinn screenes systematisk to ganger i året gjennom lærerteamets utvalgte oppmerksomhet på egen gruppe.

I dette kapitlet studerer vi samarbeidsmøter mellom lærere, skolens ledelse, PP-rådgivere og andre fagpersoner. I løpet av prosjektet ble arbeidsformen i samarbeidsmøtet utviklet i tråd med ambisjonene om gjensidig kompetanseutvikling. Modellen for samarbeidsmøtene ble utviklet av skolens rektor i første fase av prosjektet. PP-tjenesten ble så invitert inn som samarbeidspartner og som deltaker i møtene. Hensikten med modellen var å løfte problemstillinger i lærernes praksis fra et tradisjonelt individfokus med en orientering om behov for eksterne ressurser, til et tydeligere systemfokus. I et slikt perspektiv ville en belyse vilkår for deltakelse for alle elever i gruppe- og klassefellesskapet, altså et klarere inkluderingsperspektiv. Kjernen i den nye møtemodellen var at alle trinnene ved skolen jevnlig skulle legge fram sin praksis til refleksjon og diskusjon i et samarbeidsmøte der også PP-tjenesten deltok. Før samarbeidsmøtet skulle kontaktlærerne på det aktuelle trinnet gjennomføre en klasseromsanalyse ved hjelp av et eget analyseskjema som utgangspunkt for diskusjon.

Fra skolens side var det et dobbelt formål med møteformatet. For det første skulle alle trinnene ved skolen to ganger i året legge fram sin praksis til refleksjon og diskusjon i et samarbeidsmøte, der også PP-tjenesten deltok. For det andre skulle PP-tjenesten, gjennom deltakelse i møtene, få utvidet kjennskap til skolens ordinære praksis, slik at en i neste omgang kunne gi gode råd med vekt på inkluderende praksis. Selv om målet med møteformatet i første omgang var å etablere en ny arena for diskusjon rundt lærernes praksis på trinnene, var møtet med andre ord også designet med blikk på PP-tjenestens egen kompetanseutvikling.

I dette kapitlet studerer vi samarbeidet mellom en PP-tjeneste og en skole i og rundt samarbeidsmøtet og ser nærmere på hvordan dette

samarbeidet utviklet seg i prosjektperioden sett i lys av de ambisjonene som løftes fram i planene for de to virksomhetene. Vi ser særlig på hvordan samarbeidet ble organisert og hvordan en fra PP-tjenestens side opplevde både samarbeidet med skolen og den kompetanseutviklingen dette samarbeidet åpnet opp for. Følgende problemstilling blir belyst: *Hvordan ble samarbeidet mellom PP-tjeneste og skole organisert, og hvordan bidro samarbeidet til kompetanseutvikling i PP-tjenesten?*

Vi vil først redegjøre for de teoretiske perspektivene vi har valgt for å undersøke problemstillingen. Deretter vil metode og framgangsmåte for analyse av innsamlede data bli beskrevet. Så vil resultatene bli gjennomgått i to trinn. Først vil selve samarbeidet mellom PP-tjenesten og skolen bli beskrevet. Her legger vi vekt på å få fram hvordan samarbeidsmøtet ble etablert, hvordan det utviklet seg og ble endret gjennom prosjektperioden. Deretter vil blikket rettes mot hvordan og i hvilken grad PP-tjenesten opplevde samarbeidet som kompetanseutviklende. Til slutt diskuteres spørsmålene vi stiller i problemstillingen i et mer overordnet perspektiv.

Teoretiske perspektiver og sentrale begreper

Her vil vi først redegjøre for sentral norsk forskning om kompetanseutvikling i og rundt PP-tjenesten. Deretter presenteres et utvalg organisasjonsteoretiske perspektiv som ligger til grunn for den avsluttende diskusjonen.

Antologiens kapittel 1 redegjør for hvordan begrepene inkludering og inkluderende praksis forstås med relevans for lærerarbeidet i SUKIP. I denne sammenhengen vektlegges at begrepet inkludering må kontekstualiseres og konkretiseres i en lokal virkelighet for ikke å bli avvist (Haug, 2014; Røvik, 2014). Et slik mål om kontekstualisering og utvikling av kompetanse gjennom samarbeid må i denne sammenheng knyttes til PP-tjenestens ambisjon om en sterkere prioritering av systemarbeid (Tveitnes, 2018), en ambisjon som også er i tråd med Kompetanseløftet (Utdanningsdirektoratet, 2021). Utvikling av systemkompetanse gjennom samarbeid er videre forankret i Kunnskapsløftets overordnede del kapittel 3.5, der det blant annet heter at «lærere og ledere utvikler faglig,

pedagogisk, didaktisk og fagdidaktisk dømmekraft i dialog og samhandling med kolleger» (Kunnskapsdepartementet, 2017).

PP-tjenestens rolle og funksjon er grundig belyst innenfor norsk utdanningsforskning (Andrews et al., 2018; Cameron & Tveit, 2020; Fylling & Handegård, 2009; Moen et al., 2020; Moen & Szulevicz, 2022; Tveitnes, 2018). Forskningen har på en systematisk måte undersøkt samhandlingen mellom lærere og PP-rådgivere og forutsetningene for at slikt samarbeid skal lykkes (Moen, 2013), samt PP-tjenestens utfordringer med å balansere sakkyndighetsarbeid med systemrettet arbeid (Fasting & Breilid, 2020; Tveitnes, 2018).

I en evaluering av *Strategi for etter- og videreutdanning i PP-tjenesten* (SEVU-PPT) dokumenteres det videre at tjenesten har gjennomgått en omfattende kompetanseutvikling de senere årene (Andrews et al., 2018). Rapporten stiller imidlertid spørsmål ved om den økte kompetansen i tilstrekkelig grad har resultert i endret praksis rundt selve samarbeidet med skoler og barnehager. En slik usikkerhet gjør seg ifølge forfatterne særlig gjeldende innenfor systemrettet arbeid (Andrews et al., 2018).

Når PP-tjenesten handler som aktør i et profesjonssamarbeid med skolen, med felles kompetanseutvikling som mål, er det grunn til å anta at det skjer med bakgrunn i noen implisitte teorier og forforståelser av hva det vil si å være PP-rådgiver og hva PP-arbeidet innebærer (Tveitnes, 2018). Vi kan betrakte kompetanseutvikling i et slikt profesjonsfaglig samarbeid som en virksomhet som foregår innenfor rammen av et kollektivt system av verdier, regler og normer situert i en historisk og kulturell virkelighet (Leontjev, 2002).

En rammefaktor for utvikling i en slik virksomhet er de historiske og institusjonelle strukturer som tilligger tjenesten som virksomhet, kombinert med den rollen PP-tjenesten er tilbudt eller tildelt i samarbeidet. Rammene som er etablert for samarbeidet med skolen kan derfor, hvis vi legger et slikt perspektiv til grunn, skyve PP-tjenesten inn i en bestemt rolle og dermed forsterke strukturer og forventninger til tjenesten som lå der på forhånd. Her kan vi snakke om både *formelle* strukturerer eller rammer som ressurser, planer med mer, og *institusjonelle* strukturer knyttet til holdninger, verdier og normer (Meyer & Rowans, 1977). Selve den sakkyndige vurderingen kan her tjene som eksempel på en formell

struktur. Lærernes forventninger om at samarbeidet med PP-tjenesten vil åpne for mer ressurser til arbeidet i klassen, kan på den andre siden være eksempel på en forventning forankret i en institusjonell struktur.

Innenfor et slikt kollektivt system vil implisitte teorier basert på «den naturlige innstilling» til holdninger og kunnskap være utviklet over tid og med bakgrunn i en profesjonell identitet (Hanssen et al., 2017; Schütz, 2005). Den naturlige innstillingen vil være særlig tett knyttet til institusjonelle strukturer og kommer blant annet til uttrykk gjennom ulike begrunnelser for hvorfor en handler som en gjør. Det kan være grunn til å anta at PP-tjenestens naturlige innstilling til bidrag i profesjonsfellesskapet med skolen tradisjonelt har handlet om å gi råd og å bidra med konkret kunnskap på elevnivå. En slik naturlig innstilling kan også ha blitt forsterket av at skolen har forventninger til at PP-tjenesten nettopp bidrar med konkrete råd på individnivå, og i mindre grad har ønsket at PP-tjenesten bidrar til endring av etablert praksis. Lærere kan oppleve forventning om endring som et press mot å se kritisk på egen praksis, noe som kan være utfordrende (Skrtic, 1991; Sunnevåg & Nordahl, 2008).

Samlæringsperspektivet på kunnskapsutvikling vil derfor kunne utfordre både skolens og PP-tjenestens naturlige innstilling, og dermed også gjøre samarbeidet i møtene krevende for begge parter.

For å frigjøre oss fra en bestemt naturlig innstilling til egen praksis trenger vi, ifølge Schütz (2005), et sjokk. I denne sammenheng forstås sjokk som en vekker, som også på en positiv måte vil kunne bidra til nyorientering (Hanssen et al., 2017). Vi kan se en slik nyorientering i sammenheng med det Mausethagen et al. (2019) karakteriserer som transformerende re-kontekstualisering av ambisjonen om å endre etablerte oppfatninger av PP-tjenestens rolle i møtet med aktørene i skolen. Her forstår vi transformerende re-kontekstualisering som substansiell endring i motsetning til adaptiv re-kontekstualisering når profesjonelle aktører tilpasser ny kunnskap til allerede etablerte kunnskapsstrukturer og dermed sementerer etablert praksis (Mausethagen et al., 2019). Et slikt perspektiv kan også forstås i lys av Säljös (1999) understreking av at etablerte oppfatninger kan forandres gjennom tilgang til ny tenkning, begreper, bilder og metaforer. I denne sammenheng vil metaforen «møte», og mer spesifikt

«samarbeidsmøte», representere arenaen eller rammen for å utfordre den naturlige innstillingen om en tradisjonell samarbeidsmodell mellom skolen og PP-tjenesten. I selve samarbeidsmøtet kan både lærernes analyse av egen praksis og ledelsens koreografi av møtet (Hanssen & Østrem, 2013; Nespor, 1994; Næss, 1999) tjene som konkrete eksempler på forhold som utfordrer aktørene.

En utfordring av den naturlige innstillingen er at den åpner for å stille spørsmål ved PP-tjenestens profesjonelle identitet, siden nye arbeidsoppgaver vil kunne komme til å rokke ved tjenestens «sjel». Den vil også utfordre skolens etablerte måter å samarbeide med PP-tjenesten på. Slik utfordring av etablert praksis har imidlertid også potensial til å skape nyorientering og utvikling av ny kompetanse. Skal endring skje, må en ut av «balanse» og kanskje også oppsøke nye møtearenaer for samarbeid med en ny innramming av det profesjonsfaglige fellesskapet. Antakelig må en også møte en viss motstand fra de andre aktørene i samarbeidet og gjennom det bli konfrontert med egne etablerte forestillinger om hva som er et godt profesjonssamarbeid.

Konstruksjon av data

Studien som behandles i dette kapitlet er gjennomført som et aksjonsforskningsprosjekt (Carr & Kemmis, 1986; Grøtterud et al., 2017; Tiller 2004), der aktørene har deltatt i deler av datakonstruksjonen og i diskusjon av foreløpige analyser. Datagrunnlaget består av transkripsjoner av samarbeidsmøter. I disse møtene har samtlige av skolen ti trinn, hvert semester i de vel to årene prosjektet varte, lagt fram en klasseromsanalyse av egen praksis til diskusjon. Følgende personer, i alt mellom ti og tolv deltakere, deltok på samarbeidsmøtene:

- Skoleinterne deltakere: kontaktlærer(e), rektor og to inspektører, samt skolens egne spesialpedagoger. På noen trinn deltok også miljøterapeut og assistent.
- Eksterne deltakere: rådgivere fra PP-tjenesten, representant fra kommunalt tverrfaglig ressursteam, kommunal prosjektleder for SUKIP og forsker.

Videre består data av ti intervjuer med leder og rådgivere fra PP-tjenesten, skolens ledelse og et utvalg lærere. Intervjuene er foretatt på ulike tidspunkt i SUKIP-prosjektet og er transkribert og lagt inn i analyseprogrammet NVivo, hvor analysene er gjennomført.

Utviklingen av prosjektet kan kronologisk beskrives i form av tre faser:

- Fase 1, initiering: høst 2019, vår og høst 2020
- Fase 2, tiltak: vår 2021
- Fase 3, videreføring: høst 2021

Transkripsjoner av tre samarbeidsmøter er spesielt valgt ut og danner grunnlag for såkalte *PPT–forsker-analyser* som ble brukt som intervensjon mot slutten av prosjektets fase 2. Denne nye artefakten (Säljö, 1999) ble utarbeidet av forsker (kapitlets førsteforfatter) i samråd med PP-rådgivere og rektor. Analysene bygget på transkripsjonen fra det foregående møte på trinnet der de samme lærerne deltok, og et analysenotat ble sendt til lærerne sammen med innkallingen til samarbeidsmøtene våren 2021.

Før tre av samarbeidsmøtene i fase 2 (våren 2021) fikk lærerne lese analysenotatet som så ble behandlet i selve møtet i en avsluttende diskusjon. Dermed fikk både PP-tjenesten og skolens ledelse nyttige innspill som ble innarbeidet i de etterfølgende samarbeidsmøtene. Framgangsmåten har karakter av analyse i flere omganger, der forståelsen for de forhold som analyseres gradvis er utviklet og endret i et samspill mellom de deltakende aktørene. Mens forsker ledet arbeidet med utarbeiding av de tre første analysenotatene, ble ansvaret for utarbeiding av analysenotat i fase 3 (høsten 2021) overtatt av rektor, og sendt til lærerne og PP-tjenesten sammen med møteinnkallingen til samarbeidsmøtene.

Selve strukturen i PPT–forsker-analysene foregikk slik:

(1) I løpet av høsten 2020 møtte lærerne ved samtlige ti trinn ved skolen til sitt andre samarbeidsmøte. I forkant av møtene hadde kontaktlærerne på trinnet gjennomført en klasseromsanalyse av egen praksis.

(2) Før lærerne på de respektive trinnene våren 2021 møtte i samarbeidsmøtet for tredje gang gjennomførte forsker (i samarbeid med PP-leder og rektor) en analyse av møtetranskripsjoner fra sist gang

de aktuelle trinnene møtte. Transkripsjonene inneholdt blant annet lærernes analyser av egen praksis. Analysenotatet satte søkelys på tre–fire problemstillinger med relevans for lærernes utvikling av egen praksis og utvikling av inkluderende praksis på trinnet.

(3) Denne PPT–forsker-analysen ble så sendt til PP-rådgiver for nærmere avgrensing og bearbeiding. PP-rådgiver diskuterte så forskerens foreløpige analyser med sine kollegaer, bearbeidet disse skriftlig og sendte dem videre til skolens ledelse. Rektor og inspektør kommenterte deretter analysen og videresendte den til lærerne på det aktuelle trinnet sammen med innkalling til det neste møtet.

(4) Før trinnet deltok i samarbeidsmøtet, gjennomførte lærerne så en ny klasseromsanalyse med PPT–forsker-analysen fra siste møte som bakteppe. Denne klasseromsanalysen ble så lagt fram til bearbeiding og diskusjon på det påfølgende samarbeidsmøtet våren 2021.

(5) Målet var videre at lærerne på trinnet og PP-rådgiverne skulle gjøre avtale om videre samarbeid i perioden fram til neste samarbeidsmøte høsten 2021.

En mer skjematisk oversikt over aktivitetene i de ulike fasene i prosjektet er vist i tabellen nedenfor:

Tabell 1. Oversikt over fasene og aksjoner i prosjektet

Fase	Periode	Aksjon	Merknad	Samarbeidsmøter
Fase 1	Høst 2019, vår og høst 2020	*Initiering*. Etablering og gjennomføring av samarbeidsmøter i tråd med prosjektplanen.	Arbeidet er preget av koronarestriksjoner store deler av våren 2020. Samarbeidsmøtene ble avsluttet med en oppsummering uten lærerne til stede.	Første og andre møte for de ulike trinnene
Fase 2	Vår 2021	*Tiltak*. Introdusere PPT–forsker-analyse. Prosjektplanen justeres (av rektor)	Skolen fikk ny rektor som hadde ønske om å justere prosjektet. PP-tjeneste og forsker introdusere en ny artefakt (PPT–forsker-analysen).	Tredje møte på ulike trinn
Fase 3	Høst 2021	*Videreføring*. Skolen/rektor overtar arbeidet med analysenotat som PP-rådgiver kommenterer	PP-tjenesten får mot slutten av fasen oversendt problemstillinger fra skolen til forberedelse før møtet.	Fjerde møte på ulike trinn

Høsten 2019 bar preg av å være et forprosjekt, der skolen utarbeidet modellen for samarbeid, og formelle avtaler mellom de involverte aktørene ble inngått. I løpet av våren 2020 møtte lærerne på et utvalg trinn ved skolen i samarbeidsmøtet. Etter planen skulle alle trinn møte denne våren, men på grunn av situasjonen under covid-19-pandemien falt tre trinn ut i denne første runden. I løpet av prosjektperioden har det dessuten vært utskiftinger av personer. Det gjelder rådgivere i PP-tjenesten, leder i PP-tjenesten og rektor ved skolen. Vi nevner også at forskerrollen i prosjektet lå i spenningsfeltet mellom en deltakende og en kritisk analyserende posisjon, noe som til tider var utfordrende. Vi vurderer det imidlertid slik at eventuelle forskningsmessige dilemma ikke har hatt avgjørende betydning for analysearbeidet.

Tidlig i 2021 fikk skolen ny rektor, og prosjektet gikk over i fase 2. Den nye rektoren videreførte prosjektet slik det var etablert og gjort erfaring med i fase 1, men utviklet etter hvert en noe strammere struktur i selve møtet. Fase 2 markerer derfor et viktig skille i prosjektet ved innføringen av PPT–forsker-analysen. Innføringen av denne analysen markerer også overgangen til en mer aktiv rolle for PP-tjenesten i prosjektet, en rolle som videreføres og forsterkes i fase 3 (høsten 2021).

I neste del redegjør vi først for selve samarbeidet mellom PP-tjenesten og skolen. Deretter redegjør vi for analysene av hvordan PP-tjenesten har opplevd prosjektet som kompetanseutviklende. Resultatene fra denne analysen strekker seg fra august 2019 og ut 2021 og omfatter alle prosjektets tre faser.

Organisering og gjennomføring av samarbeidet mellom PP-tjenesten og skolen

Ved etablering av SUKIP-prosjektet hadde både PP-tjenesten og skolen som mål å utvikle og prøve ut nye former for samarbeid. Det var imidlertid skolens rektor som utformet prosjektplanen og med dette definerte hvordan samarbeidet med PP-tjenesten skulle foregå i prosjektet, mens PP-tjenesten ble lite involvert i utforming av prosjektplanen. For PP-rådgiverne var deltakelsen høsten 2019 og hele 2020 preget av å finne sin rolle i innovasjonen, en rolle som innebar lojalitet både mot skolens valg av innovasjon og tjenestens egen faglighet og profesjonelle identitet.

Daværende leder av PP-tjenesten ga uttrykk for at ettersom målet med prosjektet var samarbeid, måtte en finne nye former som medførte større involvering av PP-tjenesten. Hun opplevde det som krevende at PPT ikke hadde blitt tatt med i forarbeidet og i utforming av innovasjonen, og i intervju høsten 2019 beskrev hun det slik:

> Men jeg tenkte at vi kanskje fikk litt lite innflytelse på dette. For hvis vi skal tenke at vi skal jobbe sammen og finne ut ting sammen og måter å jobbe på, så må vi kanskje være litt mer likeverdige i den prosessen.

Innovasjonen i prosjektet var en ny type møte hvor skolen hadde koreografien. En ønsket å løfte fram lærernes perspektiver og gi dem en trygg plattform for utlevering av egen praksis. Andre aktører i møtet ble derfor holdt noe igjen. Selve møtet startet med at lærerne redegjorde for en analyse gjennomført av egen praksis på trinnet (klasseromsanalyse). Dette ble gjort uten at andre kommenterte presentasjonen. Deretter var ordet fritt, men med den forutsetning at lærerne skulle støttes og trygges, og at en skulle være tilbakeholden med utfordrende og kritiske spørsmål. Skoleledelsen ønsket å være forsiktig med å øke lærernes arbeidsbyrde, og PP-tjenesten måtte ta en annen rolle i disse møtene enn i tidligere samarbeidsmøter. Fra å ha ledet møtene ved skolen, slik praksis gjerne var før SUKIP-prosjektet startet, fikk PP-tjenesten nå en mer passiv og tilbaketrukket rolle som en av flere parter.

Som vi har redegjort for ovenfor ble transkripsjoner fra et utvalg samarbeidsmøter i fase 1 analysert av forsker i SUKIP, skolens ledelse og PP-tjenesten i samarbeid. Denne analysen ble så brukt som intervensjon i prosjektets fase 2.

Det ble utarbeidet i alt tre PPT–forsker-analyser for lærerne, og analysene ble diskutert på tre ulike samarbeidsmøter våren 2021. Den ene av disse analysene hadde en tydelig teoretisk forankring med utgangspunkt i en forskningsartikkel. Ambisjonen var å løfte fram et teoretisk rammeverk knyttet til mangfold og deltakelse og med utgangspunkt i dette rammeverket utfordre lærerne til en mer teoretisk orientert selvrefleksjon. Lærerne fant det imidlertid utfordrende å koble det teoretiske rammeverket fra denne forskningsartikkelen til egen praksis. Som en korreksjon til denne teoretiske dreiningen tok den neste analysen

et klarere og mer eksplisitt utgangspunkt i lærernes formuleringer slik disse framkom i transkripsjonene fra siste møte. Målet var her å sikre en tydeligere forankring i lærernes praksisfortelling. Denne analysen ble oppfattet som noe vel detaljert av lærerne. I møtet så vi imidlertid at den fungerte godt sammen med lærernes egen klasseromsanalyse. Den tredje PPT–forsker-analysen ble koblet tettere på lærernes egen klasseromsanalyse. Lærernes praksis ble anerkjent og forsiktig utfordret ved at den beskrevne praksisen ble belyst ved hjelp av noen konkrete spørsmål. Denne analysen framstod som den mest vellykkede og den som ga lærerne størst mening. Nedenfor gjengis denne PPT–forsker-analysen:

Boks 1. X trinn. Innspill til kontaktlærerne på x trinn, til samarbeidsmøte juni 2021

Sted, 27. mai 2021

Hei begge [kontaktlærerne, vår anm.], her kommer et kort «analysenotat» fra PPT 1, PPT 2 og forsker SUKIP. Notatet er utarbeidet på bakgrunn av transkripsjonen fra siste gang dere møtte i utvidet ressursteam, og våre interne notater som ble gjort den gangen. Når vi nå ser tilbake på dette møtet, ser vi tydelig at dere hadde et fokus på klassen som helhet, og vi har i lys av dette lyst til å utfordre dere litt på hvordan dere har jobbet siden sist.

For et par år siden overtok dere en klasse med flere elever med utfordringer. Slik vi leser både transkripsjon og notater blir det tydelig at dere har gjort mye for hver enkelt av disse og har oppnådd svært gode resultater. Elevene har falt mer på plass, men også klassen som helhet fungerer bedre. Sist gang dere møtte i utvidet ressursteam [samarbeidsmøtet, vår anm.] sa dere at dere følte dere hadde opparbeidet en solid base å jobbe ut fra, og at de voksne nå hadde mer autoritet i klassen. Dette ga større faglig frihet og fleksibilitet. Dere beskrev også at dere hadde prøvd ut en del nye ting mht. organisering, samtidig som dere satte ord på at flere av elevene var avhengige av forutsigbarhet. Dette er jo en balansegang som kan være utfordrende.

En av dere sa sist: «For vi har jo … Er jo gode på det sosiale, men jeg tror ikke vi har den samme faglige selvtilliten kanskje.» På denne bakgrunn nevnte dere i forrige møte at tiden nå var inne til å satse mer på faglig mestring, selv om det fortsatt var en del sosiale utfordringer i klassen.

Vi diskuterte den gangen også om noen av de sosiale utfordringene kan bli møtt og til og med løst ved å lage tydeligere rammer for faglig samarbeid mellom elevene og ved å prøve ut nye arbeidsmåter. Ved å utnytte de ekstra ressursene i klassen på en annen måte. Vi vil gjerne utfordre dere litt på hvordan dere har jobbet med dette siden sist.

Hvis vi beholder fokuset på hele klassen og ikke på enkelt elever – hva mener dere har hatt størst positiv effekt av alt det arbeidet dere har gjort? Hva har bidratt til at elevgruppen fungerer bedre sammen. og hvordan tenker dere at dette arbeidet kan forlenges og fortsettes?

Mvh «PPT1», «PPT2» og «forsker»

PPT–forsker-analysen ovenfor bærer preg av at en forsøker seg forsiktig fram. Målet var imidlertid å utfordre lærerne med bakgrunn i historikken og forankre disse utfordringene i lærernes egen praksis for derigjennom å skape mening. Samtidig kan selve analyseprosessen i forkant av samarbeidsmøtet forstås som første ledd i en kvalifiserings- og utviklingsprosess for både PP-tjenesten, lærerne og forsker. Ved å analysere transkripsjoner, formulere denne analysen i et forhåpentligvis forståelig språk og deretter få den validert og diskutert i møtet, var ambisjonen å bidra til utvikling av ny felles kunnskap i det profesjonsfellesskapet samarbeidsmøtet utgjorde. Forankret i et forarbeid som ble delt og videre bearbeidet før møtet var forventningen at PP-tjenestens rolle i møtet ville bli tydeligere og ha større legitimitet.

Fra og med høsten 2021, i det vi har kalt prosjektets tredje fase, valgte skolen å gå bort fra den rene PPT–forsker-analysen som vi har vist i eksemplet. Målet var nå at skolen og PP-tjenesten sammen skulle ta ansvar for analyseprosessen. Med utgangspunkt i skolens eget referat fra sist det aktuelle trinnet møtte i samarbeidsmøtet, utarbeidet rektor nå en relevant problemstilling som så ble sendt til PP-tjenesten for kommentarer. Deretter ble problemstillingen sendt til lærerne på trinnet før samarbeidsmøtet. Denne framgangsmåten skulle sikre at PP-tjenesten var påkoblet prosessen og ble gitt mulighet til å forberede seg til møtet og dermed også til kompetanseutvikling. I PP-tjenesten ble disse problemstillingene nå

rutinemessig diskutert på faste ukentlige møter som forarbeid til deltakelse i kommende samarbeidsmøte. I en slik praksis lå både en anledning til kvalifisering og til å få bedre forutsetninger for å koble seg på prosessene i samarbeidsmøtet. PP-tjenesten selv legger vekt på at denne interne diskusjonen gjorde dem bedre forberedt til møtene med skolen.

Kompetanseutvikling i PP-tjenesten gjennom samarbeidet med skolen

Vi har ovenfor redegjort for våre analyser av samarbeidsmøtene mellom PP-tjenesten og skolen. Nedenfor går vi nærmere inn på PP-tjenestens erfaringer fra denne prosessen og på hvilken måte PP-tjenesten så at egen kompetanse ble utviklet.

I fase 1 av prosjektet opplevde PP-rådgiverne skoleledelsens forventninger til PP-rollen som motstridende og til dels uklare, og en følte seg i en spenning mellom disse. På den ene siden opplevde PP-tjenesten at det var forventninger om en tilbaketrukket og passiv rolle i samarbeidsmøtene for å sikre lærerne plass og trygge dem i møtet. På den andre siden var det forventninger til at PP-tjenesten skulle være myndig og «ta plass». For PP-tjenesten viste det seg imidlertid vanskelig å komme ut av den noe passive rollen en opplevde seg tildelt i prosjektets første fase. Bevisstheten i PP-tjenesten omkring dette dilemmaet vokste fram utover i prosjektperioden. Vi ser en slik bevissthet komme til uttrykk i intervjuene med PP-leder og PP-rådgivere, samtidig som transkripsjonene fra samarbeidsmøtene viser at PP-rådgiver deltar lite i diskusjonene. PP-rådgiverne gir i intervjuene uttrykk for å være i krysspress mellom forventninger fra skolens ledelse om hvordan PP-tjenesten skulle framtre i møtene, og forventninger fra lærere om at møtene skulle føre til noe konkret. PP-rådgiverne var også skeptiske til at det ikke var avklart hvordan en skulle følge opp de utfordringene lærerne tok opp i møtet i perioden fram til neste møte på samme trinn. Disse uklarhetene, slik de ble opplevd av PP-tjenesten, la også begrensninger på PP-rådgivernes egen kompetanseutvikling, siden mål og retning for selve samarbeidet med skolen ble uklart. PP-tjenesten var dessuten «skeptisk til at lærerne skulle møte en PP-tjeneste som er så passiv», og mente man måtte «prøve å finne en annen måte å gjøre det på etter hvert».

Et sitat fra intervju med PP-rådgiver våren 2020 understreker dette: «De setter oss i en umulig rolle som vi ikke har forutsetninger for å lykkes i.» Fra PP-tjenestens side ble det vist forståelse for at skolen skulle ha «eierskap» til prosjektet, men samtidig ble det understreket at de måtte «eie det sammen». Først da kunne PP-tjenesten påvirke egen rolle i prosjektet, noe som også ville gitt muligheter for ytterligere kompetanseutvikling i samarbeidsmøtene.

PP-tjenesten opplevde lærerens presentasjoner av egen praksis i møtene som informative og klargjørende, samtidig som de var usikre på om det stod i forhold til tids- og ressursbruk i møtet. Et sitat fra en PP-rådgiver illustrerer dette: «[På møtet ble det] veldig mye tid der kontaktlæreren forteller om klassen sin, og så er det liten tid til å spille inn ting og til å være i dialog om, hva gjør vi videre på en måte.»

De utfordringene PP-tjenesten så med møteformatet ble diskutert i ettermøtet som fant sted i etterkant av hvert samarbeidsmøte. Ettermøtet var ledet av kommunal prosjektleder. Her drøftet en det lærerne hadde presentert, men også hvordan selve møtet hadde foregått. Denne metarefleksjonen i ettermøtet der alle møtedeltakerne bortsett fra lærerne deltok, ble av PP-tjenesten opplevd som nødvendig og svært nyttig for egen kompetanseutvikling. Samtalene var etter PP-tjenestens vurdering åpne og direkte, og det var rom for å reflektere over utfordringer og mulige justeringer av innovasjonen.

Et gjennomgående inntrykk i alle fasene av prosjektet er at PP-tjenesten og skolen har vært enige om nødvendigheten av å ta tak i og utvikle videre samarbeid om inkluderende praksis og systemarbeid, samtidig som en har vært noe uenige om hvordan selve samarbeidet skulle foregå. Å rette oppmerksomheten mot grupper av elever og på ordinær undervisning var imidlertid ønsket av både skolen og PP-tjenesten, og har etter PP-tjenestens vurdering både bidratt til å ivareta det doble mandatet tjenesten har og gitt grunnlag for videre samarbeid. Utover i prosjektperioden ble det vanligere å avslutte samarbeidsmøtene med at PP-rådgiverne ble invitert inn på det påfølgende trinnmøtet. På denne måten ble samarbeidsmøtene og samarbeidet mellom lærere og PP-tjenesten i perioden mellom møtene bundet sammen. Her ligger et ytterligere potensial for at dette mellomarbeidet kan presenteres av lærer og PP-rådgiver sammen

på neste samarbeidsmøte, og slik bidra til felles kompetanseutvikling. At PP-rådgiverne opplevde deltakelse på trinnmøtene som meningsfullt viser følgende sitat: «Jeg har vært med på et eller to trinnmøter. … da føler du mye mer at du er et arbeidslag sammen, sant. Som skal få til noen ting sammen … mer enn det blir på de skolemøtene [samarbeidsmøtene].»

Samarbeidsmøtene ga imidlertid også mulighet for å drøfte videreutvikling av pedagogisk praksis og organisering, slik at flere behov kunne bli ivaretatt innenfor det ordinære tilbudet. I et intervju i prosjektets fase 2 uttrykker PP-rådgiverne de at det har skjedd en dreining mot større bevissthet rundt inkluderende praksis i møtet, og at dette da var løftet opp på alle klassetrinnene. Etter PP-tjenestens vurdering var inkluderende praksis, ved at møtet i stadig større utstrekning ble styrt bort fra enkeltelever og heller rettet mot hele klassen, nå satt tydelig på dagsorden. At en har opplevd deltakelsen som kompetanseutviklende, og også har sett kritisk på egen praksis, viser følgende sitat fra en PP-rådgiver:

> Stor verdi for oss å være med på de møtene for å bli kjent med gruppen og klassen. For vi har gjerne fokus på den ene eleven, og så er det jo det at vi må se mye bredere og mye større, så det har vært en god innfallsvinkel for oss, synes i hvert fall jeg.

PP-rådgiveren gir her uttrykk for at det er positivt å få innblikk i praksisen i alle klasser, også de klassene uten elever med spesialundervisning, klasser som tidligere var lite kjent for tjenesten. Et sitat fra en PP-rådgiver illustrerer dette:

> Jeg følte jeg ble veldig godt kjent med skolen … det var akkurat som jeg var i klasserommet. De var flinke til å fortelle hvordan de opplevde det, hvordan de har det. Og så fikk jeg liksom en sånn: Å, nå har jeg vært i klasse. [X]

PP-tjenesten gir videre uttrykk for at en er blitt bedre kjent med og fått kunnskap om alle lærerne og andre som jobber på skolen, og ikke kun de involverte i arbeidet rundt barn med spesialundervisning. De opplevde å være gitt et nytt «ansikt» på skolen og understreker at uten samarbeidsmøtene ville en ikke vært der en er i dag. De uttrykker seg videre positivt om PPT–forsker-analysen og ser verdien av at samarbeidet med skolen rundt problemstillinger fra tidligere samarbeidsmøter videreføres.

Oppsummerende diskusjon

I mye av diskusjonen om utviklingsarbeid i skolen ligger det en implisitt forventning om at kompetanseutviklingen foregår internt i organisasjonen, og støttes av eksterne bidrag. Slik ekstern kompetanse har i denne sammenheng vært representert ved PP-tjenesten, som er forventet å skulle bidra med nye og oppdaterte perspektiver på organisasjonsutvikling og endring mot en mer inkluderende praksis (Fasting & Breilid, 2020). Innenfor en slik modell vil en imidlertid lett tildeles roller som «vi som skal kvalifisere oss» på den ene siden og «de som kommer utenfra og hjelper med slik kvalifisering» på den andre. SUKIP-prosjektet hadde som ambisjon å utfordre en slik etablert modell. Målet var at både skolen og PP-tjenesten gjennom profesjonsfaglig samarbeid i fellesskap skulle utvikle kompetanse på inkludering. Dette skulle, sett fra SUKIP-prosjektets perspektiv, skje ved at en identifiserte konkrete utviklingsområder og jobbet sammen med disse over tid. Aktørene skulle så, gjennom samarbeid om felles utfordringer, kvalifisere seg ytterligere for å drive utviklingsprosesser relatert til disse områdene videre. Basert på analyser av de ulike aktørenes deltakelse i samarbeidsmøtene er det identifisert noen forutsetninger for at et slikt samarbeid skal kunne bidra til kompetanseutvikling for begge parter. For det første ser vi klart at PP-tjenesten må oppleve samarbeidet med skolen som likeverdig for å erfare læring og utvikling i prosjektet. En slik forutsetning samsvarer med det forskning rundt PP-tjenestens rolle i samarbeid med skole og barnehage viser (Andrews et al., 2018; Cameron & Tveit, 2020; Fylling & Handegård, 2009; Moen et al., 2020; Tveitnes, 2018).

Vi ser at manglende involvering i forarbeidet til dette prosjektet fikk konsekvenser, ikke bare for PP-tjenestens motivasjon, men også for tjenestens mulighet for egen kompetanseutvikling og dermed for å kunne utfordre egne implisitte teorier knyttet til PP-rollen. Et spørsmål i denne sammenheng er om den institusjonelle virksomheten som skole og PP-tjeneste var en del av har bidratt til å definere rammer som styrte samarbeidet med skolen (Meyer & Rowans, 1977). Slike rammer ser ut til å ha gitt PP-tjenesten en passiv rolle, fordi PP-rådgiverne fikk svake forutsetninger for deltakelse i møtene. Vi så eksempler på dette i prosjektets første fase. PP-tjenesten opplevde uklare forventninger til sin deltakelse, siden

roller og samarbeidsområder ikke var tydelig avklart. PP-tjenesten ble ikke gitt noen sentral rolle i prosjektets første fase, men kun muligheter for å delta i møtet og gjennom dette få utvide sitt kjennskap til skolens ordinære praksis. Et spørsmål er derfor om den rollen PP-tjenesten ble tilbudt i samarbeidsmøtene i prosjektets første faset, bidro til å passivisere tjenesten.

At skolen valgte å tilby PP-tjenesten en slik rolle er forståelig sett fra skolens ståsted. En viktig målsetting for skolen i første fase av prosjektet var nemlig å gi lærerne tilstrekkelig trygghet i samarbeidsmøtet til å våge å utlevere sin praksis i klasseromsanalysene. Vi ser imidlertid at PP-tjenesten hadde utfordringer med denne rollen og opplevde det som ubehagelig å framstå som så passiv i møtene. PP-rådgiverne opplevde et dilemma mellom på den ene siden forventninger om en passiv rolle og lærernes forventninger å skulle bidra med råd på den andre. En slik spenning kan forstås som en utfordring av den naturlige innstillingen (Hanssen et al., 2017; Schütz 2005), men kan også forstås som en «vekker» som har bidratt til nyorientering og utfordring av PP-rollen utover i prosjektperioden. Analysene viser at lærernes økte trygghet og en gradvis institusjonalisering av prosjektet i skolen, åpnet mulighetene for en mer aktiv rolle for PP-tjenesten og dermed også for kompetanseutvikling. Deltakelse i møtene ga dessuten PP-tjenesten økt kunnskap om skolens virksomhet og, gjennom det, legitimitet til å kunne spille en mer aktiv rolle i prosjektet. Disse prosessene virket sammen.

Vi kan videre hevde at selve formatet i samarbeidsmøtene vi har studert utfordret etablerte praksismodeller og dermed den naturlige innstillingen til egen praksis. En modell som litt spissformulert fungerer slik at skolen melder et problem, PP-tjenesten vurderer eleven og situasjonen og gir deretter råd til skolen om tiltak. Møtemetaforen indikerte nettopp mer vekt på likeverdighet og gjensidig deltakelse i samarbeidet mellom skolen og PP-tjenesten, men også nye og tydeligere rammer for å bli utfordret som profesjonsutøver (Nespor, 1994). Vi kan derfor hevde at nye begreper og metaforer, forstått som artefakter eller medierende redskap (Säljö, 1999) for PP-tjenesten i prosjektet, representerte den vekkeren Schütz (2005) refererer til.

Første fase av prosjektet var preget at en adaptiv re-kontekstualisering (Mausethagen et al., 2019), der en – for å skape en trygg plattform for

lærerne – i liten grad utfordret med nye og krevende perspektiver. Så ser vi en dreining utover i prosjektet i retning av en tydeligere og mer utfordrende diskurs gjennom en klarere møtekoreografi (Næss, 1999). Vi kan karakterisere dette som en dreining mot en mer transformativ re-kontekstualisering (Mausethagen et al., 2019), der PP-tjenesten både gis, men også tar, mer plass. Vi ser en slik forandring i sammenheng med at PP-tjenesten gjennom en gradvis mer aktiv deltakelse i samarbeidsmøtet fikk tilgang til ny tenkning og nye begreper (Næss, 1999; Säljø, 1999). I en slik sammenheng vil vi løfte fram samarbeidet rundt utvikling av den såkalte PPT–forsker-analysen som strukturerende redskap (Säljø, 1999). Særlig den tredje av disse analysene framstod som vellykket og den som ga lærerne størst mening. En årsak kan være at denne analysen ble opplevd som mer praksisnær og relevant enn de to foregående, noe som kan forstås i lys av Haugs (2014) påstand om at inkluderende praksis nettopp må forstås i den konkrete konteksten den studeres innenfor. Dette samarbeidet er ført videre av skolen og PP-tjenesten i samarbeid gjennom arbeid med felles problemstillinger i forkant av nye samarbeidsmøter.

Konklusjon

I dette kapitlet har vi undersøkt kompetanseheving i PP-tjenesten innenfor rammen av et profesjonsfaglig samarbeid mellom en PP-tjeneste og en skole. Deltakelse i prosjektet har vært krevende for tjenesten, men har også bidratt til kompetanseutvikling. Vi vil hevde at denne kompetanseutviklingen i hovedsak har skjedd på tre arenaer i tre ulike faser i prosjektet.

For det første har kompetanseutviklingen foregått gjennom deltakelse i det såkalte ettermøtet i fase 1 av prosjektet. Dette møtet ble avholdt etter at selve samarbeidsmøtet var avsluttet og etter at lærerne på trinnet hadde forlatt møtet. På dette ettermøtet fikk PP-tjenesten anledning til å oppsummere både utfordringer og muligheter i samarbeidet med skolen samt spille inn forslag til justeringer av møteformatet. Et av disse innspillene var behovet for en tydeligere påkobling i perioden mellom møtene, noe som resulterte i den såkalte PPT–forsker-analysen i neste fase.

Den andre arenaen har vært aktiv deltakelse i utarbeiding og gjennomføring av den såkalte PPT–forsker-analysen i fase 2 av prosjektet. Denne

analysen ble sendt lærerne til forberedelse før samarbeidsmøtet. Denne artefakten medierte samarbeidet med skolen på en ny måte for tjenesten, og ga nye og forbedrede forutsetninger for både deltakelse i møtene og for egen kompetanseutvikling.

Tredje punkt er forhåndsdrøfting av problemstillinger utarbeidet av skolen i fase 3 av prosjektet. PP-tjenesten fikk tilsendt et utvalg av problemstillinger skolen ønsket å diskutere på det kommende samarbeidsmøtet. PP-tjenesten diskuterte så disse problemstillingene i et eget internt utviklingsmøte uken før møtet med lærerne, noe som både ga bedre forutsetninger for deltakelse i samarbeidsmøtet uken etter og bidro til kompetanseutvikling i tjenesten.

PP-tjenesten har lang erfaring med å møte stadig nye forventninger fra samarbeidende aktører i kommunene. I dette kapitlet har vi sett nærmere på noen av disse utfordringene, samt på hvordan de er håndtert og forsøkt løst innenfor rammen av et profesjonsfaglig samarbeid med skolen. Særlig har vi rettet oppmerksomheten mot den delen av PP-tjenestens mandat som orienterer seg mot kompetanse- og organisasjonsutvikling og tjenestens vilkår for å kunne realisere en slik målsetting. Vi har sett utvikling av inkluderende praksis operasjonalisert gjennom klasseromsanalysen i samarbeidsmøtene. I møtene er kunnskapsutvikling om inkluderende praksis kontekstualisert innenfor en lokal virkelighet for å gi samarbeidet mening (Haug, 2014; Røvik 2014). Vi har imidlertid også sett utfordringer og spenninger som kanskje aldri vil finne sin endelige løsning, samtidig som det åpnes for nyorientering og ytterligere kompetanseutvikling. Vår hovedkonklusjon er at slik nyorientering og kompetanseutvikling har funnet sted i SUKIP-prosjektet. Vi ser klare indikasjoner på at samarbeidet videreføres og videreutvikles etter at SUKIP er avsluttet.

Referanser

Andrews, T. M., Lødding, B., Fylling, I. & Hustad, B. C. (2018). *Kompetanseutvikling i et mangfoldig landskap – om virkninger av Strategi for etter- og videreutdanning i PP-tjenesten*. Nordlandsforsking.

Cameron, D. L. & Tveit, A. D. (2020). PPTs bidrag i ansvarsgrupper omkring barn med nedsatt funksjonsevne i barnehagen. *Psykologi i kommunen*, (3).

Carr, W. & Kemmis, S. (1986). *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. The Falmer Press.

Fasting, R. B. & Breilid, N. (2020). PP-tjenesten som inkluderingsagent: Retorikk eller handling? *Psykologi i kommunen*, (3).

Fylling, I. & Handegård, T. (2009). *Kompetanse i krysspress? Kartlegging og evaluering av PP-tjenesten* (NF-rapport nr. 5/2009). https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/PP-tjenesten---kartlegging-og-evaluering-2009/

Gjøtterud, S., Hiim, H., Husebø, D., Jensen, L. H., Steen-Olsen, T. H. & Stjernstrøm, E. (2017). *Aksjonsforskning i Norge: Teoretisk og empirisk mangfold*. Cappelen Damm Akademisk.

Hanssen, B., Husebø, D. & Moen, V. (2017). Universitetslærerarbeidet – utfordring av den naturlige innstilling? *UNIPED*, *40*(1), 7–17. https://doi.org/10.18261/issn.1893-8981-2017-01-02

Hanssen, B. & Østrem, S. (2013). *Rutinemessig plikt eller produktiv læring? En studie av praksis og arbeidskrav i en veilederutdanning knyttet til veiledning for nyutdannede lærere*. UiS rapportserie.

Haug, P. (2014). Empirical shortcomings? A comment on Kerstin Göransson and Claes Nilholm, 'Conceptual diversities and empirical shortcomings-a critical analysis of research on inclusive education'. *European Journal of Special Needs Education*, *29*(3), 283–285. https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933548

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Overordnet del – verdier og prinsipper for grunnopplæringen.* Fastsatt som forskrift ved kongelig resolusjon. Læreplanverket for Kunnskapsløftet 2020. https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/

Leontjev, A. N. (2002). *Virksomhed, bevidshed, personlighed*. Hans Reitzels forlag.

Mausethagen S., Skedsmo, G. & Prøitz, T. S. (2019). Hva slags utvikling? Elevresultat som utgangspunkt for utviklingsarbeid. I K. Helstad & S. Mausethagen (Red.), *Nye lærer- og lederroller i skolen* (s. 53–70). Universitetsforlaget.

Meyer, J. W. & Rowans, B. (1977). Institutional organizations: Formal structure as myth and ceremony. *American Journal of Sociology*. *83*(2), 340–363. https://doi.org/10.1086/226550

Moen, T. (2013). Samarbeid mellom PP-rådgivere og lærere. *Spesialpedagogikk*, *6*, 15–23.

Moen, T., Rismark, M. & Sølvberg, A. M. (2020). Rådgiverrollen i pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT): Hvordan blir den forstått av PP-rådgivere? *Psykologi i kommunen*, (2).

Moen, T. & Szulevicz, T. (2022). Norske og danske PP-rådgiveres opplevelse av «utenfrastyring»: En kvalitativ studie. *Psykologi i kommunen*, (4).

Nespor, J. (1994). *Knowledge in motion: Space, time and curriculum in undergraduate physics and management.* The Falmer Press.

Næss, G. (1999). *Veiledning som møte* [Årbok]. Veiledernettverket i Kristiansand.

Røvik, K. A. (2014). Translasjon – en alternativ doktrine for implementering. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen & E. M. Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering* (s. 403–417). Cappelen Damm Akademisk.

Schütz, A. (2005). *Hverdagslivets sociologi*. Hans Reitzels forlag.

Skrtic, T. M. (1991). *Behind special education: A critical analysis of professional culture and school organization*. Love Publishing Company.

Sunnevåg, A. K. & Nordahl, T. (2008). Kvalifisering og dekvalifisering i grunnskolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, *92*(4), 287–299. https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2008-04-05

Säljö, R. (1999). Learning as the use of tools: A sociocultural perspective on the human technology link. I K. Littleton & P. Light (Red.), *Learning with computers. Analysing productive interaction* (s. 144–161). Routledge.

Tiller, T. (2004). *Aksjonsforskning: I skole og utdanning*. Høyskoleforlaget.

Tveitnes, M. S. (2018). *Sakkyndighet med mål og mening: En analyse av sakkyndighetens institusjonaliserte kjennetegn; et grunnlag for refleksjon og endring*. [Doktorgradsavhandling, Universitetet i Stavanger]. UiS Brage. http://hdl.handle.net/11250/2499868

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis*. https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/kompetanseloftet-for-spesialpedagogikk-og-inkluderende-praksis/

KAPITTEL 9

«Jo mere vi er sammen» – hvordan barnehagens støttetjenester kan komme tettere på for å styrke inkluderende praksis

Marion Stava Bjørgan
Kommunal prosjektleder / PP-rådgiver, PPS Vest

Christine Holtar Arnholt
Logoped / PP-rådgiver, PPS Vest

Anne Martens Meyer
Spesialpedagog, PPS Vest

Abstract: This chapter is written by representatives of the field of practice. It describes the effort of the educational psychological counselling service (PPT) and the special education support service for kindergartens to establish a closer interaction with kindergartens, in accordance with the expectations presented in Meld. St. 6 (2019–2020). These services participated in SUKIP in one of the kindergarten projects. The purpose of the chapter is to provide an insight into how they utilized the knowledge and experiences provided from participating in SUKIP, to establish an internal innovation called *Close to kindergartens*. Both risk- and success factors experienced from participation in SUKIP proved valuable in the process of creating a new form of collaboration with the kindergartens. By action research and thematic analysis, data from the two projects; SUKIP and *Close to kindergartens* are compared, and five themes are identified and discussed in light of research. These themes represent experienced success factors and are as follows: equal collaboration between the partners, fixed structure, common understanding, and anchoring in the kindergarten.

Keywords: SUKIP, innovation, inclusion, system work, educational and psychological counselling service

Sitering: Bjørgan, M. S., Arnholt, C. H. & Meyer, A. M. (2023). *«Jo mere vi er sammen»* – hvordan barnehagens støttetjenester kan komme tettere på for å styrke inkluderende praksis. I M. Mjøs, S. Hillesøy, V. Moen og S. E. Ohna (red.), *Kompetanse for inkluderende praksis. Et innovasjonsprosjekt om samarbeid mellom barnehage/skole og PP-tjenesten* (Kap. 9, s. 203–222). Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.186.ch9

Innledning

Dette kapitlet handler om hvordan pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) og den spesialpedagogiske støttetjenesten for barnehager (heretter kalt spesialpedagogisk støtte) har brukt erfaringer fra SUKIP-deltakelsen i oppstart av et internt innovasjonsprosjekt, *Tett på barnehager* (heretter kalt Tett på). Formålet med Tett på er å prøve ut en ny samarbeidsform mellom disse tjenestene og barnehagene i området. Gjennom deltakelse i SUKIP opparbeidet de involverte seg kompetanse på blant annet inkludering, systemarbeid, innovasjon og prosjekt- og utviklingsarbeid. Erfaringer knyttet til risiko- og suksessfaktorer ved etablering av samarbeid i barnehage-casen, samt bidrag fra andre kompetansepersoner i og utenfor enheten, ble utgangspunktet for Tett på. Prosjektet er enhetens svar på de føringer og forventninger som i Meld. St. 6 (2019–2020) rettes mot barnehagenes støttesystemer når det gjelder styrket systemarbeid og økt tilstedeværelse i barnehagene.

Følgende problemstilling blir belyst: *Hvordan har PPT og spesialpedagogisk støtte brukt erfaringene fra SUKIP til å etablere et eget innovasjonsprosjekt med mål om å komme tettere på barnehager for å styrke inkluderende praksiser?*

Bakgrunn

Ifølge barnehageloven (2005) har PP-tjenesten ansvar for utarbeidelse av sakkyndige vurderinger, samt å bistå barnehagen i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling. Dette omtales som PPTs dobbeltmandat (Mjøs & Flaten, 2018; Moen, 2018). PPTs arbeid i barnehagen er tidligere lite forsket på, særlig når det gjelder den systemrettede delen av arbeidet (Tveit et al., 2012). Regjeringen er tydelig i sitt ønske om å styrke den systemrettede delen av mandatet (Meld. St. 6 (2019–2020)), og PPT ønsker selv å øke oppmerksomhet og tidsbruk knyttet til systemrettede oppgaver i barnehagen (Cameron et al., 2011). Undersøkelser viser imidlertid at hovedvekten av PPTs ressurser fremdeles knyttes opp mot sakkyndighetsarbeidet (Fasting & Breilid, 2020; Nordahl, 2018). Et høyt antall henvisninger knyttet til enkeltbarns individuelle rettigheter

er blant faktorene som ser ut til å begrense PPTs muligheter for å fokusere på den systemrettede delen av mandatet (Tveit et al., 2012, 2019). Manglende konkretisering av hva som ligger i systemrettet arbeid med tanke på blant annet ansvarsfordeling, arbeidsoppgaver og metoder kan bidra til misforholdet mellom regjeringens og tjenestens ønske og realiseringen av dette (Hustad et al., 2016).

Ifølge forskning og utdanningspolitiske dokumenter ser det ut til at PPT i liten grad bidrar til barnehagens kompetanse- og organisasjonsutvikling (Ohna & Hillesøy, 2022). I Tveit et al.s (2012) studie opplyste over halvparten av PP-rådgiverne at de ikke hadde jevnlig kontakt med barnehager, men at partene innkalte hverandre ved behov. Kontakten som ble opprettet var svært ofte knyttet til et enkeltbarn. Moen et al. (2018) hevder at utbyttet av samarbeidet mellom PPT og barnehage øker dersom PPT er mer fysisk til stede i barnehagen. Også Nordahl (2018) framhever betydningen av å øke PPTs tilstedeværelse i barnehagene. Fasting og Breilid (2020) hevder at PPT er en etterspurt samarbeidspartner i de tilfellene der de er i posisjon som endringsaktør. Dette knyttes blant annet til forståelse og forventninger til ulike roller. De framhever at det kan være nødvendig for PPT å innta en mer proaktiv rolle med tanke på etablering av samarbeid med barnehagene. Flere studier viser at det er en klar sammenheng mellom et godt tverrfaglig samarbeid og barns barnehagetilbud (Solli, 2010). Å skape rom for og å prioritere denne formen for samarbeid krever imidlertid involvering av kommunens ledelse (Andrews et al., 2018).

For at PPT og spesialpedagogisk støtte skal kunne endre oppgaver og roller trenger aktørene prosjekt-, endrings- og innovasjonskompetanse. Darsø (2019) definerer innovasjon som å se muligheter, og deretter føre disse mulighetene ut i live på en verdiskapende måte. Innovasjonskompetanse handler om å utforske det uutforskede, stille de store og naive spørsmålene og forestille seg det umulige, og det handler om evnen til å åpne dører til ny kunnskap ved å utforske innforståtte og eksisterende «sannheter». Slik kompetanse må utvikles gjennom erfaring og praktisk arbeid med innovasjon. Mjøs og Moen (2018) skriver at det ikke er en lett oppgave for eksterne aktører å støtte og medvirke til barnehagenes organisasjonsutvikling i tråd med dagens forventninger. Organisasjoner kan oppleve innovasjon som forstyrrende, fordi den stiller spørsmål ved det vedtatte.

Prosessen er vanskelig å styre eller planlegge, og den passer kanskje ikke inn i systemet. For å lykkes med systemrettet endringsarbeid må PPT både ha kunnskap om innovasjon og forståelse for barnehagens institusjonelle rammefaktorer og hvordan de kan påvirkes. For at en organisasjon skal lykkes med innovasjonsprosesser, må det skapes rammer i form av støtte (særlig fra ledelsen), anerkjennelse, ressurser og tid. Darsø (2001) understreker at tid er en av de viktigste faktorene for suksess. Hun foreslår at innovative team bør fredes i en periode, slik at ikke prosessen blir forstyrret av for stor arbeidsmengde ellers (Darsø, 2019).

Innovasjonsprosjektet *Tett på barnehager*

Den aktuelle kommunen har deltatt i SUKIP-prosjektet i tre år. PPT og spesialpedagogisk støtte (som utøver spesialpedagogisk hjelp) er her samorganiserte. Tjenestene er organisert i hver sin avdeling med egen avdelingsleder, innenfor en enhet med felles øverste leder. De har god erfaring med samarbeid på tvers av avdelingene, og i det videre brukes begrepet enhet om det som er felles for dem. Samarbeidet har i hovedsak dreid seg om enkeltbarn med spesialpedagogisk hjelp. Enheten har også et lavterskeltilbud om rask og relevant veiledning på systemnivå knyttet til enkeltbarn eller barnegrupper. Disse lavterskelsakene fordeles mellom de to avdelingene og avsluttes fortløpende. Det er lite erfaring med å jobbe over tid med organisasjonsutvikling i hele barnehagen. I barnehagecasen i SUKIP deltok begge avdelinger, og resultatet av prosjektet ble en ny samarbeidsform som både barnehage, PPT og spesialpedagogisk støtte ønsket å videreutvikle etter avslutning av SUKIP.

Tett på ble initiert av enhetens lederteam og definert som fokusområde for utviklingsarbeid i hele enheten. Fem barnehager fikk tilbud om å være med i utforming og utprøving av ny samarbeidsstruktur. Det ble videre opprettet en arbeidsgruppe og en prosjektgruppe. Arbeidsgruppen hadde samme prosjektleder som under SUKIP-prosjektet, de øvrige medlemmene var representanter fra enhetens avdelinger, en representant fra lederteamet og et eksternt medlem fra en annen kommunal støttetjeneste. Arbeidsgruppens formål var å samle informasjon om nåværende praksis og ideer til endringer, for så å utforme forslag til ny praksis.

Arbeidsgruppens innovative prosess betegnes her som et *presjekt*. Ifølge Darsø (2001) er presjekt en prosess utført av et team som skal kartlegge et område ved å finne kunnskap, stille spørsmål og vente med å fatte beslutninger før all informasjon er innhentet. Slik kan de identifisere et hensiktsmessig mål, et strategisk spørsmål eller et nytt konsept som teamet er enig om blir det riktige målet å gå videre med. Selve prosjektet startet med utprøving av samarbeidsmodellen.

I prosjektgruppen deltok resten av enhetens lederteam, leder for styrere i kommunale barnehager i kommunen, en forsker fra SUKIP og fire utvalgte barnehagestyrere, samt tre ressurspersoner fra PPT og spesialpedagogisk støtte med erfaring fra systemarbeid i barnehage. Prosjektgruppens oppgave var å gi tilbakemelding og innspill på arbeidsgruppens forslag. Prosessen med presentasjon, tilbakemelding og videreutvikling ble gjentatt fram til alle parter kunne enes om et forslag til en samarbeidsmodell som kunne prøves ut i de utvalgte barnehagene. Presjektperioden startet i august 2021. Da samarbeidsmodellen var klar for utprøving, gikk presjektet over i prosjektfase. Utprøvingen av prosjektet startet i mai 2022.

Samarbeidsmodellen baserer seg på jevnlige møter mellom representant fra enheten og pedagogisk lederteam i den enkelte barnehage. Det første av disse møtene er oppstartsmøte hvor man sammen utarbeider en samarbeidsavtale som fastsetter tema, fokusområder, forutsetninger og rammer for samarbeidet. I denne avtalen skal det tydeliggjøres hvordan samarbeidet skal komme hele organisasjonen til gode. Et viktig prinsipp i modellen er at alle deltakerne er likeverdige partnere som samarbeider om å fremme inkluderende praksiser i barnehagen. Samarbeidet skal ha forebygging og tidlig innsats som utgangspunkt, og hele barnegruppen skal være i søkelyset. Med likeverdige samarbeidspartnere menes det at alles kompetanse i gruppen er viktig, at gruppen finner løsningen sammen, og at alles stemmer er like viktige bidrag. Før oppstartmøtet har både barnehagen, ledet av styrer, og representanten fra enheten gjennomgått et forarbeid hver for seg. Forarbeidet dreier seg om å kartlegge kompetanse i egen virksomhet, samt et refleksjonsarbeid rundt temaene inkludering og tidlig innsats. Forarbeidet presenteres i oppstartsmøtet. Arbeidsgruppen og kontaktpersonene som er tilknyttet prosjektbarnehagene samles til

månedlige møter for å evaluere prosessen. Det er også planlagt evaluering med prosjektgruppen etter et halvt års utprøving. Det vil da være mulig å endre eller justere tiltaket før det implementeres i hele enheten og i flere barnehager.

Metode

Ved hjelp av prinsippene for aksjonsforskning har forfatterne studert enhetens interne innovasjonspresjekt Tett på og enhetens erfaringer fra deltakelse i SUKIP. Aksjonsforskning er rettet mot forbedring og utvikling av egen praksis. Målet er «å vinne innsikt, utvikle en reflekterende praksis og skape positive endringer i organisasjonen» (Ulvik, 2022 s. 18). Særtrekket ved tilnærmingen er at den innebærer både aksjon og forskning samtidig, der forskning vil si en kritisk og systematisk undersøkelse som blir offentliggjort, mens aksjon vil si å handle innenfor det systemet som skal forstås og forbedres (Feldman, 2007). En styrke ved bruk av aksjonsforskning er at teorien blir mer relevant når det tas utgangspunkt i egen praksis (Ulvik & Riese, 2016), samt at det styrker følelsen av profesjonalitet (Rönnerman & Salo, 2012). Aksjonsforskning dreier seg om å legge en plan, prøve ut, evaluere og endre praksis basert på evalueringen (McNiff, 2002), og framstår som en god metode for å dokumentere innovasjonsprosjekter hos PPT.

Datagrunnlag

Kapitlet bruker data fra ulike deler av prosessene, både i SUKIP og i Tett på. Datamaterialet fra SUKIP består av erfaring fra egen deltakelse i prosjektet, to prosjektplaner, samt transkripsjoner av lydopptak fra både intervjuer med de involverte etter endt datainnhenting og avslutningsmøte mellom de involverte, ledelsene og forskergruppen. Dette datamaterialet strekker seg fra høst 2019 til januar 2022. Fra Tett på-prosjektet ble det brukt data fra prosjektplan, møtereferater, presentasjoner, samtaler med enhetens ledelse og observasjoner, samt erfaring oppnådd gjennom egen deltakelse. Dette datamaterialet strekker seg fra august 2021 til mars 2022.

Analysemetode

Analyseprosessen er inspirert av tematisk analyse (Braun & Clark, 2006), hvor man ser etter mønstre i datamaterialet i lys av forskningsspørsmålet. Temaer utvikles på bakgrunn av systematisk gjennomgang av datamaterialet. Braun og Clarke (2006, s. 82, vår overs.) beskriver et tema som «noe som fanger inn noe viktig om data i relasjon til forskningsspørsmålet, og representerer nivå av responsmønster eller mening innenfor datasettet». Temaene kan beskrives som deskriptive og induktive. Analysen får en ekstra dimensjon når aktørene selv har roller i begge prosjektene og utfører aksjonsforskningen og analysene. Det omfatter kunnskap som kommer ut av delte opplevelser og erfaringer, samt kunnskap om kulturen og systemene i enheten og i barnehagene. Dette er faktorer som ikke kommer fram i datamaterialet, men som har betydning i analyse- og fortolkningsprosessen.

Prosedyre

Vi har benyttet de seks fasene til Braun og Clarke (2006) under analyseprosessen. Først ble datamaterialet samlet og gjennomgått. Det ble deretter notert interessante trekk som omhandlet forskningsspørsmålet. Analyseprosessen gikk så inn i en mer systematisk søking etter tema i dokumentene fra Tett på og SUKIP. Ved å identifisere likheter og ulikheter mellom dokumentene og drøfte erfaringer fra de to prosjektene, ble opplevde suksessfaktorer belyst. Da alle temaene var identifisert, ble de gjennomgått på nytt. Temaer som lignet på hverandre, ble satt sammen til et overordnet tema og gitt et passende navn. Utdrag fra datamaterialet ble trukket ut for å eksemplifisere temaene, og innholdet ble sammenholdt med forskning på feltet. Gjennom analysene har det utkrystallisert seg fem overordnede tema: likeverdig samarbeid, tydelig struktur på samarbeidet, relasjonsbygging, felles forståelse og forankring i barnehagen.

Resultat og diskusjon

Videre i kapitlet vil data knyttet til de fem overordnede temaene bli presentert, først erfaringer fra SUKIP, deretter hvordan disse er brukt i Tett på. I samme kapitteldel drøftes dette i lys av forskning på feltet.

Likeverdig samarbeid

I SUKIPs barnehage-case valgte enhetens ledelse å involvere både PPT og spesialpedagogisk støtte. Erfaringsmessig skiller barnehagene lite mellom representantene fra de to avdelingene når det gjelder samarbeid på forebyggende og systemrettet nivå. Dette ble også opplevelsen etter endt intervensjonsperiode i SUKIP. Møtene fungerte godt selv om en av de to representantene ble forhindret fra å stille.

Siden PPT og spesialpedagogisk støtte er organisert som avdelinger i samme enhet med en felles øverste leder, kunne kontaktpersonansvaret i Tett på fordeles mellom PPT og spesialpedagogisk støtte. Dermed utfordret prosjektet den tradisjonelle rollefordelingen mellom rådgiverne i PPT og spesialpedagogene i spesialpedagogisk støtte. Slik fikk også barnehagene tilgang til et bredere utvalg av fagpersoner og kompetanse. I planen for Tett på står det at «spesialpedagog og PP-rådgiver kan hente inn både interne og eksterne ressurser som har kompetanse på det valgte tema, samt bruke barnehagens egne ressurser på områdene».

Det interne samarbeidet mellom PPT og spesialpedagogisk støtte er avgjørende for å kunne komme tettere på barnehagene og være tilgjengelig for utviklingsarbeid over tid. Ressursmessig er det utfordrende for PPT å arbeide systemrettet over tid i barnehagene på grunn av et stort misforhold mellom antall barnehager (her 59) og antall PP-rådgivere på barnehagesektoren (her 5–6). Dagens lovverk åpner for ulik organisering av kommunens spesialpedagogiske tjenester (Barnehageloven, 2005; Opplæringsloven, 1998). Det er med andre ord mulig å organisere disse tjenestene på en slik måte at de kan være en støtte for hverandre i arbeidet med inkludering og tidlig innsats i barnehagene (Hustad et al., 2016; Moen & Svendsen, 2007).

I SUKIP-prosjektet hadde de to deltakerne fra enheten støtte i hverandre, samt i kommunal prosjektleder. Det kan oppleves utfordrende å være en ekstern aktør i et etablert kollegium. Etter endt datainnsamling i SUKIP uttalte enhetsleder for PPT og spesialpedagogisk støtte følgende:

> Det har vært veldig krevende og jeg får jo bare mer og mer respekt for PP-rollen. Det viser hvor utrolig kompleks og krevende vår rolle som støttesystem er, med å jobbe for å implementere eller for å lage prosjekter der ute.

I Tett på er det kun en kontaktperson for hver prosjektbarnehage. Det ble derfor opprettet en intern veiledningsgruppe hvor disse har mulighet til støtte, debrifing og samkjøring av praksis. Ifølge Darsø (2019) er rammene rundt et utviklingsarbeid avgjørende med tanke på deltakernes opplevelse av anerkjennelse og støtte, der tilstrekkelig med tid og ressurser er sentralt.

I planen for Tett på er det spesifisert at «[enheten] og barnehager ønsker å jobbe for et likeverdig og tett samarbeid på systemnivå, for å benytte hverandres kompetanse og finne gode løsninger sammen». Erfaringen fra SUKIP tilsier at dette må kommuniseres gjentatte ganger over tid. Styrer i SUKIPs barnehage-case beskriver erfaringene med prosessen på følgende måte:

> Jeg opplevde at vi var på sporet av noe spennende på slutten, men at veien frem har vært litt opp og ned i forhold til: Hvor skal vi? Hvilke roller har vi? Hvem skal gjøre hva? Hvordan skal vi forstå hverandre? Hvordan skal vi i det hele tatt jobbe sammen?

I en slik ny måte å samarbeide på må alle deltakerne løsrive seg fra sine vante roller. Dette må utforskes sammen. I tillegg til å være nevnt i SUKIP-prosjektets plan, ble likeverdig samarbeid understreket som formålet med samarbeidsavtalen i Tett på. I SUKIP ble det viet mye tid til å sikre forståelse for egen og andres rolle i det likeverdige samarbeidet. Man opplevde at det var tidkrevende å endre forståelse og forventninger knyttet til roller samt å skape en felles forståelse for disse nye rollene, men at prosessene var nødvendige og viktige. Ved å jobbe mot at alle er likeverdige partnere som sammen danner laget rundt barna, skapes det muligheter for å bruke den samlede kapasiteten i gruppen. Et av medlemmene i pedagogisk ledergruppe forklarte det slik: «Vi er veldig på det likeverdige samarbeidet mellom PPT, spesialpedagog og barnehage. Vi har funnet løsninger sammen og prøvd og jobbet ut nye veier. […] Bare det å være likeverdige samtalepartnere i noe gjør noe med forholdet oss imellom.» PP-rådgiver beskriver sin opplevelse av dette på følgende måte: «Det å skulle samarbeide med barnehagene på en måte der vi ikke stiller opp som eksperter og skal gå med lupe og se etter noe spesielt – det har jeg syntes har vært gøy, og jeg tror det er nyttig.»

I møtene Tett på-arbeidsgruppen har hatt med de involverte barnehagene, har det vært rettet særlig oppmerksomhet mot denne nye måten å forstå egen og andres rolle. Der ble det kommunisert at prosessen er viktig, men at endringen vil ta tid.

Barnehageloven (2005) omtaler PPTs systemrettede arbeid som et «ansvar for å *bistå* barnehagen i arbeidet med kompetanse- og organisasjonsutvikling». Å bistå betyr å yte hjelp og støtte, ikke lede, ha ansvar for eller gi instrukser om hva andre skal gjøre. Alvestad et al. (2019) påpeker at når det gjelder kompetanseutvikling, er det viktig at de barnehageansatte er aktive deltakere, framfor passive mottakere. Så lenge PPT kommer inn i samarbeid med en rolleforståelse som ekspert og innehaver av løsningene, og barnehagen ser på PPT som eksperter og forstår seg selv som mottaker, kan samskaping bli vanskelig. Gruppen som samarbeider bør sees på som likeverdige parter, der alle er eksperter på sitt område og sammen finner gode løsninger på utfordringene. Dette kan øke sannsynligheten for at man finner tiltak som passer og varer over tid.

Tydelig struktur på samarbeidet

Ved oppstart av SUKIP dannet utvalgte deltakere fra barnehagen og representantene fra enheten en egen ressursgruppe som skulle jobbe med problemstillinger i barnehagen. Denne gruppen ble sårbar på grunn av både pandemi og utskiftninger i personalet. En utfordring var å sikre at hele organisasjonen fikk nyttiggjøre seg av det gruppen jobbet med. Prosjektplanen ble derfor endret til at organisasjonsutviklingen skulle legges inn i en etablert møtestruktur i barnehagen. Dette ble et vendepunkt i prosjektet. Møtene ble flyttet til et av lederteamets ukentlige møter, der også alle pedagogiske ledere deltar. Representantene fra enheten deltok en gang i måneden. Møtene handlet om diverse tema knyttet til system, inkludering, tidlig innsats og forebygging. Hva som skulle tas opp, var avtalt og planlagt i forkant. I Tett på ble denne erfaringen brukt som ramme for samarbeidet med barnehagene. I et avsluttende møte mellom enheten og barnehagen beskriver kommunal prosjektleder Tett på slik: «Vi vet ikke helt hvordan Tett på vil se ut, men det bygger videre

der SUKIP stoppet opp. Man deltar inn i ped.leder-gruppe eller en fastsatt gruppe som finnes fra før med de vanlige møtetidene.»

Organisasjonsutvikling i barnehagen krever strukturer som gir mulighet for kontinuerlig og målrettet arbeid. Da det ikke eksisterte rammer for samarbeid om organisasjonsutvikling mellom PPT, spesialpedagogisk støtte og den enkelte barnehage, ble etableringen av slike strukturer et hovedanliggende både i SUKIP og Tett på. Det ble lagt vekt på å skape rammer som kunne fremme kreativitet og engasjerende tverrfaglig samskaping, ettersom det er avgjørende for kvaliteten på samarbeidet (Cameron et al., 2011).

I samarbeidsstrukturen som er fastsatt i Tett på, er det lagt opp til at enhetens representant deltar på faste møtepunkt for ledergruppen i de ulike barnehagene seks til åtte ganger i året. De faste møtepunktene i SUKIP og Tett på, er i tråd med forskning som viser behov for fastsatte, felles møtepunkt mellom PPT og barnehage (Cameron et al., 2011). Tidligere studier viser at PPT og barnehagene i hovedsak oppretter kontakt for å samarbeide rundt enkeltbarns behov (Tveit et al., 2012). Dette er også tilfelle for gjeldende PP-kontor. I møte med regjeringens forventning om økt tverrfaglig samarbeid, forebygging og tidlig innsats, kreves en praksisendring (Meld. St. 6 (2019–2020)). Det ble tydelig i begge prosjektene at for å etablere strukturer som fremmet langvarig samarbeid, måtte barnehagen ha faste personer å forholde seg til. Slik som i SUKIP skal også barnehagene i Tett på forholde seg til faste kontaktpersoner fra PPT eller spesialpedagogisk støtte. Avdelingsleder for spesialpedagogisk støtte uttalte følgende i et Tett på-møte: «Vi har lyttet ut barnehagene på behovet om å ha en eller to som de trenger å forholde seg til, som de kjapt kan ta en telefon til ved behov.» Denne formen for organisering kan være en løsning på utfordringene med at så mange barnehager mangler en fastkontakt i PPT (hele 44 prosent i studien til Tveit et al., 2012).

I SUKIPs barnehage-case brukte deltakerne mye tid på å fastsette temaet som skulle stå i fokus for samarbeidet. I ettertid ble det imidlertid klart at å bruke lang tid på å finne et tema ikke var avgjørende for å skape gode rammer for en ny måte å samarbeide på. I etableringen av Tett på ble det derfor tydelig kommunisert at å skape en samarbeidsstruktur var det overordnede målet, og at valg av tema var sekundært. Samtidig har

et felles tema en viktig funksjon for å skape faglig begeistring og motivasjon. Strukturen i Tett på legger opp til at tema skal fastsettes på oppstartsmøtet og baseres på forarbeid gjort i personalet. Arbeidsgruppen i Tett på har også laget forslag til tema med bakgrunn i kartlegging av behov i de utvalgte barnehagene ved prosjektstart. Disse forslagene er ment som inspirasjon og for å spare tid i valgprosessen. Etter hvert som strukturen for samarbeidet blir en del av organisasjonen, kan temaene få større plass og oppmerksomhet, samt endres etter behov.

I SUKIP samarbeidet partene om en felles prosjektplan, der mål og delmål, roller og ansvar ble definert. Prosessen ble opplevd som nyttig, men tidkrevende. I etableringen av Tett på ble det vurdert som viktig å definere samarbeidet i en årlig samarbeidsavtale som rommet de viktigste punktene erfart fra SUKIP, men mindre omfattende. Det ble laget en mal for denne med utgangspunkt i samarbeidsavtalen PPT har med skolene og prosjektplan fra SUKIP. Samarbeidsavtalen fylles ut årlig på oppstartsmøtene som barnehagene har sammen med en representant fra PPT eller spesialpedagogisk støtte. Her defineres roller, mål for samarbeidet, fokusområde og hvordan samarbeidet skal organiseres. Forventninger avklares og suksess- og risikofaktorer identifiseres i fellesskap. Målet til hver barnehage blir utarbeidet på dette møtet og nedskrevet i samarbeidsavtalen. Når dette er klart for alle, vil det være lettere å samarbeide. Arbeidet med planene har bidratt til viktige avklaringer og diskusjoner, og en bredere gjensidig forståelse har oppstått.

Relasjonsbygging

I SUKIPs barnehage-case ble det gjort en stor innsats for å skape gode relasjoner og psykologisk trygghet, noe som igjen ga mulighet for innovativt og kreativt arbeid. Innovasjonsprosesser krever både mot og utholdenhet (Darsø, 2019). I slikt utfordrende arbeid vil faktorer som gode relasjoner og psykologisk trygghet i gruppen ha mye å si. Under SUKIP opplevde deltakerne at relasjonene som ble skapt blant annet resulterte i en lavere terskel for å ta kontakt mellom møter. Dette er også et uttalt og ønsket resultat i Tett på. Relasjonene styrkes ytterligere ved at representanter for støttetjenestene er til stede ute i den praksisen de ønsker

å bidra til å videreutvikle. Støttetjenester som er til stede i barnehagen vil også ha bedre innsikt i barnehagens rammefaktorer og behov. For å fremme muligheten for fysisk tilstedeværelse ytterligere har derfor ledelsen i enheten valgt å koble kontaktpersoner til de barnehagene der de har mange oppdrag i fra før.

Felles forståelse

I begynnelsen av arbeidet i SUKIPs barnehage-case, ble det brukt god tid på å skape en felles forståelse for viktige begreper, som blant annet inkludering. Dette ble flere ganger tatt fram av deltakerne som svært nyttig og viktig for gruppen. Styrer sa det slik:

> Pedagogene som har vært med har vært med å reflektere, og dette med å vurdere begreper som «Hva er inkludering?». Det har jo gjort noe med organisasjonen. Alle sånne fokusområder man klarer å løfte frem og se på, pakke ut, er jo med å gjøre noe med den enkelte ansatte.

Basert på denne erfaringen laget arbeidsgruppen i Tett på et opplegg til forarbeid der alle deltakerne blant annet må reflektere rundt spørsmål som: Hva betyr inkludering for deg? Hvordan ser inkludering ut i praktiske handlinger / i praksis i din barnegruppe? Refleksjonene presenteres deretter i felles oppstartsmøte. At både SUKIP og Tett på setter av tid til å skape en felles forståelse for viktige begreper, samsvarer med Fasting (2018), som skriver at etablering av internt tolkningsfellesskap er avgjørende for at endringsarbeid skal føre til forbedret praksis. Erfaring fra begge prosjektene viser at denne type arbeid forenklet samarbeidet mellom partene.

Ifølge Fasting (2018) krever tilrettelegging for et inkluderende fellesskap kompetente aktører som er gode på å samhandle og trekke i samme retning. Dette kan styrkes ved å kartlegge egen organisasjon og dele dette med fellesskapet, slik at det synliggjøres hvilken kompetanse gruppen samlet besitter. I SUKIP kartla både PPT, spesialpedagogisk støtte og barnehagen sin interne kompetanse og presenterte for hverandre. Dette bidro til at samarbeidspartnerne ble bedre kjent med hverandres og egen organisasjon. I samarbeidsmodellen til Tett på skal man også kartlegge

intern kompetanse og presentere dette i et oppstartsmøte, slik at gruppen bevisstgjøres rundt den kollektive kompetansen og kan ta denne med i betraktning i møte med utfordringer.

I diskusjonen rundt forholdet mellom PPTs systemrettede og individrettede arbeid, blir manglende konkretisering av hva systemarbeid er trukket fram som en risikofaktor (Fasting & Breilid, 2020; Hustad et al., 2016). Det er naturlig at det oppleves utfordrende å fylle en rolle på en god måte når man mangler kunnskap om hva som forventes med tanke på blant annet ansvarsområder, arbeidsoppgaver og metodebruk. Samskapingen det legges opp til i barnehagene er avhengig av at det etableres en felles forståelse for hva systemarbeid egentlig er (Hanssen & Østrem, 2013; Mjøs & Moen, 2018).

I SUKIP ble metarefleksjon brukt på slutten av møtene, der alle deltakerne fikk snakket mer overordnet om prosessen de nettopp hadde vært med på. Denne praksisen er også videreført i Tett på. I løpet av denne økten vil alle deltakerne få uttale seg om hvorvidt de hadde utbytte av møtet, fikk brukt sin kompetanse og følte seg hørt. Det gir også en pekepinn for om gruppen er på rett vei i forhold til målet de har satt seg. Dette opplevdes som et godt grep for å sikre felles forståelse og likeverdig deltakelse.

Forankring i barnehagen

I SUKIP ble barnehagen utpekt til å delta av ledelsen i kommunen. Å bli pålagt et arbeid kan påvirke grad av eierskap, men på tross av utvelgelsesmetode gav SUKIP verdifulle erfaringer. I Tett på ble det imidlertid viktig å øke mulighetene for å lykkes med praksisendringen ved å la barnehagene selv avgjøre deltakelse. Ertesvåg og Roland (2020) påpeker at de involverte opplevde behov for endring, samt at deres vurdering av nytteverdien av planlagt endring påvirket prosessen. Det er derfor viktig å få undersøkt dette i forkant. De fem prosjektbarnehagene i Tett på var barnehager enheten allerede hadde et godt samarbeid med, noe som økte sjansen for å oppnå suksess med den nye samarbeidsmodellen.

SUKIP ble initiert av forskere i samarbeid med kommuneledelsen. Det var dermed lett for praksisfeltet å være opptatt av hva andre ville at de skulle gjøre, og hvorvidt egne ideer passet til forventningene. Det tok tid å

befri seg fra denne tanken, slik at barnehagen kunne rette oppmerksomheten mot hva de selv hadde behov for. I tråd med denne erfaringen ble det i Tett på lagt vekt på at deltakerne skulle gjøre prosjektet til sitt eget. Det er barnehagen og representanten fra enheten som skal prioritere egne behov og interesser innenfor gitte rammer, framfor hva arbeidsgruppen i Tett på eller ledelsen i kommunen ønsker. Rammene for prosjektet gir rom for at barnehagene kan velge utviklingsområder som gir mening for dem. Prosjektplanen sier at «det er ikke [enheten] som fastsetter temaet, det skal ligge i barnehagens behov og planer». Det faktum at prosessen skal eies av barnehagen er også viktig med tanke på sårbarheten ved at det kun er en kontaktperson fra enheten. Dersom eksempelvis PPT eller spesialpedagogisk støtte skulle ha ansvar for å drive utviklingsprosessene, ville prosessen stå i fare for å stoppe opp hvis kontaktpersonen ble fraværende.

En annen viktig suksessfaktor er å sikre forankring i ledelsen. Ledelsen spiller en sentral rolle som pådriver og støttespiller i et utviklingsarbeid, og må ha overblikk over prosessene og kvaliteten her (Ertesvåg & Roland, 2020). I intervjuer etter SUKIP kom dette tydelig fram fra PPT:

> I forhold til det videre arbeidet til tjenesten vår, har det vært en øyeåpner for meg hvor viktig det er å få det forankret i ledelse […] Hvis noe er lite eller usikkert forankret i ledelsen, så påvirker det i hvilken grad de ansatte bidrar.

I Tett på har barnehagenes styrere selv meldt sin interesse for å delta i prosjektet, og de er i stor grad ansvarliggjort. De har deltatt i utarbeidelse av samarbeidsavtalen, er ansvarlige for å lede oppstartsmøtet, for å koble valgt tema til barnehagens andre satsninger, og de forplikter seg til å delta i samarbeidet på de faste møtene.

I Tveit et al.s (2019) studie oppgir PP-rådgivere at de først og fremst samarbeider med pedagogisk leder eller spesialpedagog om systemarbeid i barnehagen. Det er imidlertid styrer som har oversikt over styrende dokumenter, barnehagens satsingsområder og faglige fokus. Systemarbeid i barnehagen må kobles til dette for å unngå parallelle eller konfliktfylte prosesser. Styrer må derfor involveres, dersom man skal drive organisasjonsutvikling og endringsarbeid i barnehagen. Styreren i SUKIPs barnehage-case så betydningen av dette og forteller:

> Jeg tenker at hvis vi kan få et samarbeide knyttet til det som vi allerede holder på med i forhold til andre prosjekter […] så er det jo som jeg sa i sted en enorm drahjelp for meg som styrer på å øke organisasjonen sin kompetanse.

I Tett på er dette klart omtalt i prosjektplanen: «Tema som blir valgt i den enkelte ledergruppe skal forankres i barnehagens satsningsområde og knyttes til tema som er av nytteverdi for kvalitetsutviklingen i den enkelte barnehage/avdeling.»

Et gjentatt tema i SUKIP var hvordan man kunne involvere alle ansatte i barnehagen. Møtene ble avholdt mellom pedagogiske ledere, ledelsen i barnehagen og representanter fra PPT og spesialpedagogisk støtte. De pedagogiske lederne fra hver avdeling hadde ifølge prosjektplanen ansvar for å videreformidle fra møtene til sine medarbeidere, noe som viste seg å være en sårbar løsning. En av medlemmene i pedagogisk ledergruppe uttrykte:

> Det å nå ut til vingene har vi ikke klart så godt. Men kanskje det som vi startet med på slutten hadde bidratt til det. Det ble gjerne litt for mye toppstyrt. Det er noe å ta med seg, for man ønsker jo at den enkelte fagarbeider og skal bli bedre på å utøve praksis, se og forstå bedre.

Flere uttrykte ønske om å nå bredere ut og at arbeidet raskere skulle komme barna til gode. Disse erkjennelsene ble et vendepunkt i SUKIP, og det ble planlagt for møtepunkter der PPT og spesialpedagogisk støtte var tettere på barnehagepraksisen. Spesialpedagog fra spesialpedagogisk støtte sa da:

> Jeg var spent på den nye modellen når vi satt den i gang, og jeg synes det har vært mange gode, faglige diskusjoner. Det å stå på tilbudssiden har vært en del av det. Og det da å få være med på møter på hjemområdene, var en veldig fin måte å møte de der ute på flankene, for det er det vi har savnet.

PPT merket at å møte avdelingen hadde noe å si for engasjementet rundt arbeidet: «Det var faktisk veldig givende å få komme ut på de møtene i avdelingene. Jeg opplevde de pedagogiske lederne som mye mer engasjerte. Da hadde de eierskap i problemstillingen.» Assisterende styrer i barnehagen bekreftet at endringen ble godt mottatt i feltet:

> Vi har jo kommet litt på vei i forhold til tanker for nye måter å samarbeide på, og så var det gode tilbakemeldinger på at dere var med på avdelingsmøter. Det kunne være et godt utgangspunkt for videre samarbeid der.

Styrer fulgte opp med:

> Den siste seansen der vi klarte å komme inn på dette med at PPT og spesialpedagog var med der som basicen er og deltok på avdelingsmøtene for å utøve en ny, og kanskje bedre praksis – jeg skulle ønske vi kunne fortsatt med det.

Det var tydelig at både enheten og prosjektbarnehagen verdsatte deltakelse i avdelingene med hele personalet. Av den grunn ble det i Tett på valgt å inkludere denne erfaringen som eget punkt i samarbeidsavtalen. Denne typen samarbeid er i tråd med regjeringens forventning om å øke kompetansen blant de som er tettest på barna (Meld. St. 6 (2019–2020)).

I denne delen har vi vist hvordan PPT og spesialpedagogisk støtte har brukt erfaringene fra SUKIP i arbeidet med å etablere et eget innovasjonsprosjekt med mål om å komme tettere på barnehager for å styrke inkluderende praksiser. Kapitlet avsluttes med en oppsummering.

Oppsummering og avslutning

Dersom man skal imøtekomme de forventninger som kommer fram i Meld. St. 6 (2019–2020), vil det kreve store endringer i PPT. Forholdet mellom tjenestens individrettede og systemrettede arbeid har vært et aktuelt tema lenge. Mange PPT-ansatte ønsker å øke innsats og tidsbruk knyttet til samarbeid på systemnivå i barnehagene. Men mens arbeidsoppgavene når det gjelder sakkyndighetsarbeid er svært spesifikke, oppleves det som lite konkretisert hva som forventes av PPT når det gjelder systemrettet arbeid. Det er generelt lite kunnskap om hvordan barnehagene og deres støttesystemer kan opprette og opprettholde gode samarbeidsstrukturer.

Dette aksjonsforskningsprosjektet har handlet om både organisering, samordning og logistikk for å gjøre det mulig for barnehagens støttetjenester å komme tettere på barnehagens praksis. Det bidrar med kunnskap om hvordan en enhet bestående av avdelinger fra både PPT og spesialpedagogisk støtte har gått fram for å svare på slike

forventninger, som fremmes i Meld. St. 6 (2019–2020) og i det påfølgende Kompetanseløftet (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Gjennom deltakelsen i SUKIP har PPT og spesialpedagogisk støtte opparbeidet seg erfaring med opprettelse og utprøving av ulike former for samarbeid med barnehager. Det har gitt tjenestene innovasjonskompetanse som gjør dem bedre i stand til å prøve ut nye løsninger på utfordringer i framtiden. Gjennom aksjonsforskning har begge tjenestene også opparbeidet seg kompetanse til å bidra med videreutvikling av tjenestene.

Erfaringene indikerer at faktorene for et godt samarbeid mellom støttetjenester og barnehager er mange og komplekse. I dette kapitlet har vi identifisert og diskutert fem tema som synes å representere suksessfaktorer for å lykkes med et samarbeid mellom PPT, spesialpedagogisk støtte og barnehagen om organisasjonsutvikling for en mer inkluderende barnehage. (1) *Likeverdig samarbeid* i form av likeverdige roller i samarbeidet mellom PPT og spesialpedagogisk støtte var avgjørende for å ha ressursmessige muligheter til å tilby denne støtten til barnehagen. Videre måtte støtten gjennomføres innenfor et likeverdig samarbeid mellom barnehagen og tjenestene. (2) Det trengs en *tydelig struktur* på samarbeidet, der en samarbeidsavtale og tydelige felles mål vil være nødvendig. (3) Videre er *relasjonsbygging* med lav terskel for samarbeid og økt fysisk tilstedeværelse viktig. (4) *Felles forståelse*, både av viktige begreper, roller, samlet kompetanse og hva det vil si å ha et likeverdig samarbeid, framstår som sentralt. Her vil bruk av metarefleksjon som metode kunne være en suksessfaktor. (5) Vi har også vist at *samarbeid på systemnivå* krever forankring i barnehagen, både i ledelsen og i øvrig personale. Det er nødvendig å la barnehagen gjøre prosjektet til sitt eget, ved å blant annet å knytte det opp mot øvrige fokus- og satsningsområder. I den forbindelse er det hensiktsmessig at støttetjenestene kommer tettere på barnehagepraksisen og blir kjent med deres hverdag.

Det er vårt ønske at dette kapitlet kan være til inspirasjon i arbeidet som kreves for at barnehagene og deres støttesystemer kan komme nærmere hverandre og sammen utvikle en mest mulig inkluderende barnehagehverdag for alle barn. Sammen kan vi gjøre en forskjell.

Referanser

Alvestad, M., Gjems, L., Myrvang, E., Storli, J. B., Tungland, I. B. E., Velde, K. L. & Bjørnestad, E. (2019). *Kvalitet i barnehagen. Rapport fra dybdestudien i det longitudinelle forskningsprosjektet Gode barnehager for barn i Norge (GoBaN)*. (Rapport nr. 85). Universitetet i Stavanger.

Andrews, T., Lødding, B., Fylling, I. & Hustad, B.-C. (2018). *Om virkninger av Strategi for etter- og videreutdanning i PP-tjenesten* (NF-rapport nr. 7/2018). Nordlandsforskning.

Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Lovdata. https://lovdata.no/lov/2005-06-17-64

Braun, V. & Clark, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Cameron, D. L., Kovac, V. & Tveit, A. D. (2011). *En undersøkelse om PP-tjenestens arbeid med barn i barnehagen* (Prosjektrapport). Universitetet i Agder.

Darsø, L. (2001). *Innovation in the making*. Samfundslitteratur.

Darsø, L. (2019). *Innovationspædagogik. Kunsten at fremelske innovationskompetence*. Samfundslitteratur.

Ertesvåg, S. K. & Roland, P. (2020). *Ledelse av endringsarbeid i barnehagen.* Gyldendal Akademisk.

Fasting, R. (2018). Tolkningsfellesskap. I R. Fasting (Red.), *Pedagogisk systemarbeid. Endringsarbeid og organisasjonsutvikling i skolen og i PP-tjenesten* (s. 62–72). Cappelen Damm Akademisk.

Fasting, R. & Breilid, N. (2020). PP-tjenesten som inkluderingsagent: Retorikk eller handling? *Psykologi i kommunen*, (3). https://psykisk-kommune.no/fagartikkel/pp-tjenesten-som-inkluderingsagent-retorikk-eller-handling/19.157

Feldman, A. (2007) Teacher, responsibility and action research. *Educational Action Research 15*(2), 239–252.

Hanssen, B. & Østrem, S. (2013). *Rutinemessig plikt eller produktiv læring? En studie av praksis og arbeidskrav i en veilederutdanning knyttet til veiledning for nyutdannede lærere* (Rapport nr. 41). Universitetet i Stavanger.

Hustad, B.-C., Lødding, B., Fylling, I. & Ulriksen, R. (2016). *Systemorientering gjennom kompetanseutvikling? Første delrapport fra evalueringen av Strategi for etter- og videreutdanning i PP-tjenesten*. NIFU, Nord Universitet & Nordlandsforskning.

McNiff, J. (2002). *Action research for professional development*. www.jeanmcniff.com/ar-booklet.asp

Meld. St. 6 (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/

Mjøs, M. & Flaten, K. (2018). Systemperspektiv eller sakkyndighetsarbeid – konfliktfylte oppdrag eller to sider av samme sak? *Spesialpedagogikk, 83*(3), 4–10.

Mjøs, M. & Moen, V. (2018). Statped og PPT. Det gode didaktiske møtet i spennet mellom individ- og systemarbeid. *Spesialpedagogikk*, *83*(3), 56–70.

Moen, T. (2018). Individ- og systemrettet arbeid i PPT. *Spesialpedagogikk*, *4*, 4–12.

Moen, T., Rismark, M., Samuelsen, A. S. & Sølvberg, A. M. (2018). The Norwegian educational psychological service; a systematic review of research from the period 2000–2015. *Nordic Studies in Education*, *38*(2), 101–117.

Moen, K. H. & Svendsen, A. (2007). Det offentlige hjelpeapparatets organisering, oppgaver og saksbehandling. I P. Sjøvik (Red.), *En barnehage for alle. Spesialpedagogikk i barnehagelærerutdanningen*. (s. 101–126). Universitetsforlaget.

Nordahl, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.

Ohna, S. E. & Hillesøy, S. (2022). Å legge til rette for kompetanseutvikling i faglige fellesskap – et samarbeid mellom barnehage og PP-tjenesten. *Nordisk barnehageforskning*, *19*(3), 1–18. https://doi.org/10.23865/nbf.v19.327

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61

Rönnerman, K. & Salo, P. (2012) Collaborative and action research within education – a Nordic perspective. *Nordic Studies in Education, 31*(1), 1–16.

Solli, K. A. (2010). Inkludering og spesialpedagogiske tiltak – motsetninger eller to sider av samme sak? *FOU i Praksis*, *4*(1), 27–45.

Tveit, A. D., Cameron, D. L. & Kovac, V. B. (2012). «Ja, takk, begge deler» – PPTs individ- og systemrettede arbeid i barnehagen. *Spesialpedagogikk*, *77*(4), 42–56.

Tveit, A. D., Cameron, D. L. & Kovac, V. B. (2019). Teoretisk og praktisk forståelse av systemrettet arbeid i PPT. I M. Bjerklund, B. Groven & I. Åmot (Red.), *PPTs systemrettede arbeid i barnehagen* (s. 59–69). Universitetsforlaget.

Ulvik, M. (2022). Aksjonsforskning – en oversikt. I M. Ulvik, H. Riese & D. Roness (Red.), *Å forske på egen praksis. Aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet* (2. utg., s. 39–62). Fagbokforlaget.

Ulvik, M. & Riese, H. (2016). Action research in preservice teacher education – a never ending story promoting professional development. *Professional Development in Education*, *42*(3), 441–451.

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis*. https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/kompetanseloftet-for-spesialpedagogikk-og-inkluderende-praksis/

KAPITTEL 10

Kommunal styring og ledelse av en forskningsstøttet innovasjon for utvikling av inkluderende praksis

Marit Mjøs
Førsteamanuensis, NLA Høgskolen

Vegard Moen
Førsteamanuensis, Universitetet i Stavanger

Kristian Øen
Ph.d.-stipendiat, NLA Høgskolen

Abstract: As the owner of kindergarten, school, and educational and psychological counselling service (PPT), the municipality is responsible for the quality of all these units, which, among other things, means that these units have the right expertise and that they are able to utilize this in a developing collaboration to strengthen an inclusive practice. This follows from persistent education policy expectations about a general educational practice that can accommodate more children and pupils, and that EPS contributes to and supports such a development. In the SUKIP-project, the innovations have been about establishing an infrastructure for collaboration between EPS and kindergarten/school with this in mind. The project can be seen as an example of local competence development in line with the latest national grant scheme: The competence boost for special pedagogy and inclusive practice. Based on data from SUKIP, in this chapter we discuss the municipalities' governance and management of the innovations within two different municipal contexts. The discussion is related to current political guidelines for competence and quality development in the education sector, where network management appears to be the preferred strategy. The analysis suggests that, despite certain problematic aspects, the network model has proven functional at unit level. At the same time, it seems necessary to acknowledge that some problems cannot be solved at unit level but

Sitering: Mjøs, M., Moen, V. & Øen, K. (2023). Kommunal styring og ledelse av en forskningsstøttet innovasjon for utvikling av inkluderende praksis. I M. Mjøs, S. Hillesøy, V. Moen og S. E. Ohna (red.), *Kompetanse for inkluderende praksis. Et innovasjonsprosjekt om samarbeid mellom barnehage/skole og PP-tjenesten* (Kap. 10, s. 223–246). Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.186.ch10

must be addressed to the municipal level. Finding answers to such problems may require basic organizational development with learning loops both vertically and horizontally in the municipality.

Keywords: SUKIP, network management, inclusive practice, organizational learning

Introduksjon

SUKIP[1] er et innovasjonsprosjekt som er gjennomført i to ulike kommuner over en treårsperiode. Da prosjektet startet, var det spesielt stor oppmerksomhet på to rapporter som begge inneholdt sterk kritikk av praktiseringen og omfanget av spesialpedagogisk hjelp (barnehage) og spesialundervisning (skole). Den ene var en rapport fra Barneombudet om spesialundervisningen i grunnskolen kalt *Uten mål og mening* (Barneombudet, 2017), og den andre, *Inkluderende fellesskap for barn og unge*, kom fra en ekspertgruppe for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (Nordahl et al., 2018). Rapportene beskrev en situasjon som samsvarte dårlig med langvarige utdanningspolitiske forventninger om inkludering, primært forstått som styrking av ordinær praksis slik at flere barn og elever kan delta i og ha utbytte av det pedagogiske tilbudet i barnehage og skole (Meld. St. 18 (2010–2011); Meld. St. 6 (2019–2020)). En sentral utfordring ble ytterligere spissformulert i en tredje forskningsrapport, *Rett til spesialundervisning eller rett til deltakelse?* (Wendelborg et al., 2017).

Uavhengig av størrelse og organisering er kommunen, som eier av både barnehage,[2] skole og PP-tjeneste, ansvarlig for kvaliteten i alle disse enhetene. Det innebærer rett kompetanse og evne til å utnytte denne i et profesjonsfaglig samarbeid, slik at PP-tjenesten kan støtte kompetanse- og organisasjonsutvikling i barnehage og skole (Barnehageloven, 2005, § 33; Opplæringslova, 1998, § 5–6). Kommunen er også ansvarlig for at endring og utvikling i disse enhetene samordnes. For å kunne lykkes

1 SUKIP er akronymet for *Samarbeid om utvikling av kompetanse for inkluderende praksis*, et NFR-støttet prosjekt i perioden 2019–2022. Se ellers antologiens introduksjonskapittel.

2 I de fleste kommuner er det riktignok mange private barnehager, men kommunen har ansvar for godkjenning og for veiledning og tilsyn av disse. (ansvar for økonomisk tilsyn av private barnehager ble overført til Utdanningsdirektoratet fra 01.01.2022). I praksis er imidlertid disse barnehagene som regel inkludert i kommunens faglige oppfølging og utvikling på barnehagesektoren.

framstår forståelse og innsats på ledernivå som viktig, blant annet «for at PP-rådgivere skal klare å komme i posisjon vis-a-vis de ansatte i enhetene» (Andrews et al., 2018, s. 135). Eier- og ledernivået er også avgjørende for om PP-tjenesten blir involvert i barnehagens og skolens utviklingsarbeid, noe som vurderes som tjenlig for å etablere nye samarbeidsformer. Når utviklingsarbeidet skjer i samarbeid med forskningsmiljøer, kan dessuten universitet og høgskoler (UH) bidra med støtte og fungere som pådriver (Andrews et al., 2018; Moen et al., 2018). På denne bakgrunn, og med ønske om å utforske nye former for samarbeid mellom barnehage/skole og PP-tjeneste, kom SUKIP-prosjektet i gang.

Med mål om å etablere en ny infrastruktur for samarbeid mellom barnehage/skole og PP-tjeneste for utvikling av kompetanse for inkluderende praksis, har innovasjonen i alle de fire delprosjektene i SUKIP vært å utvikle konkrete samarbeidsmøter der ledelse/ansatte i barnehage/skole og PP-tjeneste har vært hovedaktørene. I tillegg til egne prosjektgrupper for hvert av delprosjektene, har det vært en styringsgruppe i hver kommune, bestående av sektorleder(e) på kommunalt nivå og ledere for deltakende enheter.[3] Prosjektplanen sa følgende om gruppens funksjon:

> Styringsgruppen beslutter hvilke tiltak som skal prioriteres, sørger for de nødvendige rammebetingelsene for gjennomføring og avgjør hvordan eventuelle utfordringer i prosjektet skal håndteres. Kommunal prosjektleder og leder for forskergruppen deltar i møter med styringsgruppen. Forskergruppen presenterer resultater og analyser for styringsgruppen etter hvert semester. Ved behov ber styringsgruppen om møte med leder for forskergruppen og omvendt.

De to styringsgruppene har av ulike grunner fungert ulikt, samtidig som funksjonen har variert over tid. I begge kommunene er flere ledere og nøkkelpersoner både på kommune- og enhetsnivå skiftet ut i løpet prosjektperioden. Det innebærer at flere ledere har «arvet» ansvaret for et påbegynt innovasjonsarbeid. Ellers er de to kommunene forskjellige både når det gjelder størrelse, organisering, kompetanse, tradisjoner og personalstabilitet. Den ene kommunen har en svært oversiktlig og

3 For mer konkret informasjon om organisering av prosjektet vises det til antologiens introduksjonskapittel.

helhetlig styringsstruktur, der både rektor, styrer og PP-leder er direkte underlagt samme oppvekstsjef. I den andre kommunen, som er vesentlig større, er styringslinjen lenger og ansvaret for spesialpedagogiske tjenester, inkludert PP-tjenesten, er organisert i en egen etat, atskilt fra etatene for henholdsvis barnehage og skole. I SUKIP har dette vist seg å gi betydningsfulle ulikheter i rammebetingelser for å styre innovasjoner med inkluderende praksis som mål. Aktuelle spørsmål vil derfor være hvilke forutsetninger de to kommunene har hatt for å styre og lede prosjektet, og hvordan det ble gjort. Hva var rammefaktorene, og hvordan ble de utnyttet? Kapitlet tar sikte på å belyse følgende todelte problemstilling:

Hva har preget kommunenes styring og ledelse av innovasjonene i SUKIP, og hvilke faktorer påvirker kommunenes videreutvikling av samarbeid om inkluderende praksis i barnehage og skole?

Nedenfor vil vi belyse denne problemstillingen med bakgrunn i data fra SUKIP-prosjektet og teoretiske perspektiv hentet fra nettverksstyring. Avslutningsvis presenterer vi noen refleksjoner om hvordan erfaringene fra SUKIP kan utnyttes etter prosjektslutt i forbindelse med *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis* (heretter kalt Kompetanseløftet) (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Teoretisk og forskningsfaglig basis

En rekke kilder dokumenterer at offentlig styring har endret karakter de siste tjue årene (Mausethagen & Hermansen, 2022; Røiseland & Vabo, 2016). I Norge ser vi slike utviklingslinjer helt tilbake til den såkalte *Maktutredningen* (St.meld. nr. 44 (1982–1983)). Typisk for utviklingen har vært at styring av offentlig sektor i stadig større utstrekning skjer gjennom ulike former for tilrettelegging av endrings- og innovasjonsprosesser i nettverk (Linblad & Popkewitz, 2000). Det engelske begrepet *governance* har vært brukt for å beskrive slik nettverksstyring (Bjørkquist, 2001), mens man i norsk sammenheng gjerne har benyttet begrepet *samstyring*. Styringsformen er en konsekvens av at komplekse prosesser innen offentlig sektor må koordineres, men kan også forstås som «et forsøk på å tette gapet mellom på den ene siden knappe offentlige ressurser, og på

den andre siden økte forventninger til å håndtere stadig mer kompliserte problemer» (Røiseland & Vabo, 2016, s. 20–21).

I tillegg får begrepet samstyring fram den gjensidige avhengigheten mellom aktørene i profesjonelle nettverk, der styring «finner sted gjennom strukturer hvor ulike, men (mer eller mindre) likeverdige aktører samhandler i forbindelse med en eller annen oppgave» (Røiseland & Vabo, 2016, s. 22). Særlig tre aspekter framstår som sentrale ved slik samhandling. Det første handler om *gjensidig avhengighet;* man kan bare lykkes i fellesskap, og man oppnår mer sammen enn hver for seg. Det andre aspektet er at beslutninger må basere seg på *forhandling*, slik at «styring av samstyring» vil skje mer indirekte gjennom insentiver og ledelse som støtter koordineringsprosessene. Det tredje og siste aspektet handler om at det profesjonelle nettverket er basert på en *planlagt og målorientert* aktivitet. Alt dette er kjennetegn ved de samarbeidsmøtene som er å forstå som de profesjonelle nettverkene som er etablert i delprosjektene i SUKIP, der representanter for barnehage/skole og PP-tjenesten utgjør de sentrale aktørene. I dette kapitlet brukes imidlertid begrepet *nettverksstyring* for å understreke at det tross alt ikke er snakk om helt likeverdige aktører når det kommer til roller, lederskap og makt innenfor nettverkene. Der samstyring som begrep kommuniserer likeverd og felles ansvar for styringsprosesser, kommuniserer nettverksstyring en mer aktiv tilrettelegging av samhandling i nettverk fra de som styrer, uten at det er snakk om en ren instrumentell styring (Christensen et al., 2021).

Det å etablere nettverk og samhandlingsrutiner innenfor nettverk vil i seg selv representere styring. Slik styring kan imidlertid oppfattes som ansvarsfraskrivelse, dersom det desentraliserte ansvaret ikke følges opp med tilstrekkelig involvering og delegering av myndighet. Enhetsledere kan da av ulike grunner komme i en krevende situasjon, noe vi har sett eksempler på i delprosjektene i SUKIP.

Begrepene ledelse og styring brukes i dagligtale gjerne om hverandre, en uklarhet som gjenspeiles i faglitteraturen. Det går likevel an å skille begrepene ut fra hvilke funksjoner man refererer til. Der styring handler om påvirkning gjennom formaliserte strukturer og økonomiske og administrative rammebetingelser, refererer ledelse til mer personorienterte aktiviteter som en form for dialogbasert påvirkning mellom leder

og ansatte. Det synes imidlertid klart at samarbeid i nettverk krever både styring og ledelse, slik at strukturelle så vel som relasjonelle oppgaver blir ivaretatt i nettverket. I tillegg vil behovet for styring og ledelse og forholdet mellom disse funksjonene gjerne variere i løpet av en innovasjonsprosess (Røiseland & Vabo, 2016).

I et profesjonelt nettverk framstår tillitsbygging som viktigere enn i en ordinær organisasjon. Lederen må være en form for «interessentmegler» som kan «pleie relasjonene mellom de aktørene som inngår i samarbeidet» (Røiseland & Vabo, s. 100), og slik skape felles mening og mål samt «definere og løse konflikter mellom de involverte, i den grad det er mulig» (s. 100). Tilrettelegging for indirekte styring gjennom nettverk kan i realiteten innebære at man overlater til nettverkene selv å håndtere aktuelle utfordringer og konflikter som burde vært håndtert på kommunalt nivå. En desentralisering av beslutningsansvar til ulike typer nettverk kan derfor åpne opp for ny maktutøvelse gjennom nye konstellasjoner og allianser, som gjerne kan framstå utydelig og gå under radaren for det kommunale styringsnivået. Siden innovasjonene i SUKIP er organisert som samarbeidsmøter i nettverk utenfor etablerte formelle beslutningsorganer i kommunene, kan det åpne opp for lokale interessekonflikter og direkte eller indirekte maktkamp mellom aktørene. Det er derfor nødvendig å etablere et klima preget av god kommunikasjon, gjensidig respekt og tillit, samt en felles forståelse av spilleregler og samhandlingsmønstre. Ledelse innad i nettverket blir med andre ord kritisk, dersom både strukturelle og relasjonelle oppgaver skal ivaretas på en tilfredsstillende måte.

Når ansvar delegeres til enhetsnivå, kan makt bindes opp og nøytraliseres gjennom demokratiske og kommunikative prosesser, men det kan også føre til at uløste samarbeidsutfordringer vekkes til live og skaper konflikter. Spenninger og gamle samarbeidsutfordringer kan «tine opp» (Liedman, 1997) når nye konstellasjoner oppstår. En slik opptining rommer samtidig potensial for nye perspektiver på gamle diskusjoner og for utvikling gjennom kompromisser. Nærhet til beslutningsprosessene kan i seg selv fremme nyorientering og nye forståelser (Elster, 1991; Säljö, 1999). Tilrettelegging for samarbeid om vanskelige eller kontroversielle tema i nettverk kan da representere en «vekker» og gjennom det skape ny

utvikling (Schütz, 2005). Samarbeid i profesjonelle nettverk kan på denne måten både representere utfordringer og gi nye muligheter.

Et sentralt argument for nettverksstyring er samtidig at avgjørelser tas nær de som skal følge opp og som vil føle dem på kroppen. Styring som på denne måten involverer lokal kunnskap kan sikre bedre utnyttelse av både menneskelige og økonomiske ressurser. Involvering av lokale aktører i planlegging og realisering av utdanningspolitiske føringer er dessuten ansett som en grunnpilar i profesjonsfaglig utvikling. Erfaringene fra SUKIP-prosjektet aktualiserer likevel spørsmål om hvorvidt nettverksstyring som strategi har sine begrensninger når det gjelder gjennomføring og måloppnåelse i innovasjoner, der etablering av samarbeid for utvikling av inkluderende praksis er et sentralt mål.

Nasjonal strategi for utvikling av inkluderende praksis

En av Utdanningsdirektoratets (Udir) viktigste oppgaver, er å bidra til implementering av nasjonale reformer i barnehage og skole. Røvik et al. (2014) hevder at en kan finne spor av tre ulike implementeringstilnærminger i Udir sitt arbeid med å realisere reformideer. En tilnærming er den såkalte *hierarkidoktrinen* som karakteriseres av en toppstyrt implementeringsprosess, der detaljstyring og innskrenket frihet nedover i systemet skal bidra til ønsket måloppnåelse. En motsats er *profesjonsdoktrinen,* som forstås mer som en *bottom up*-strategi, der en anerkjenner at «den vet best hvor skoen trykker, som har den på». Den tredje tilnærmingen er *nettverksdoktrinen*, der ulike aktører fra kompetansemiljø, fra eiernivå, samt ledere og ansatte i barnehage og skole bidrar med komplementær kompetanse. Røvik et al. (2014) understreker at det ofte er snakk om en kombinasjon av tilnærminger, men hevder likevel at det er den hierarkiske doktrinen som lenge har vært dominerende i utdanningssektoren, eksempelvis i forbindelse med implementeringen av Kunnskapsløftet.

Når det gjelder de nyeste tilskuddsordningene for lokal kompetanseutvikling i sektoren, ser en imidlertid at Utdanningsdirektoratet primært støtter seg til profesjons- og nettverksdoktrinen, en doktrine som

langt på vei sammenfaller med modellen for nettverksstyring. I Meld. St. 21 (2016–2017) erkjennes det at den viktigste kvalitetsutviklingen skjer lokalt, og at tidligere nasjonale kompetansesatsinger ikke har gitt tilstrekkelig rom for lokale tilpasninger. Meldingen representerer på mange måter opptakten til de nye tilskuddsordningene, der Kompetanseløftet (Utdanningsdirektoratet, 2021) inngår. Når målet for SUKIP er å bidra til utvikling av inkluderende praksis gjennom nye samarbeidsformer, samsvarer det med prinsippene bak Kompetanseløftet der det forutsettes at (1) det allmenne og det spesialpedagogiske tilbudet sees i sammenheng, (2) de valgte innovasjonene utformes innenfor lokal kontekst (3) på bakgrunn av kommunale prioriteringer og (4) i samarbeid med et forskningsmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2021).

At utviklingen av inkluderende praksis best gjøres lokalt, støttes av Florian (2014) som hevder at inkludering må forstås kontekstuelt, og at en inkluderende praksis derfor kan ta ulike former. Barnehager og skoler er ulike på svært mange måter, og utvikling av en inkluderende praksis må ha det som utgangspunkt. Dette underbygger ideen om en profesjonsdoktrine, nettopp fordi kontekstkunnskap blir viktig. En sentral ambisjon med Kompetanseløftet er å bidra til at det allmenne og det spesialpedagogiske tilbudet sees i sammenheng, og dette må selvsagt også gjelde på enhetsnivå. Men, dersom læreren i barnehage og skole i for stor grad blir premissleverandør for utviklingsarbeidet ved ensidig å støtte seg til sin lokale forståelse, kan dette skape utfordringer for samarbeid på nettverksnivå. Ettersom barnehage, skole og PP-tjeneste påvirker hverandre gjensidig som del av en kommunal oppvekstsektor, vil det være en forutsetning at utviklingen i disse enhetene samordnes. Ut fra dette vil kanskje nettverksstyring være selve nøkkelen til en bærekraftig realisering av Kompetanseløftet. Her er det nettopp forutsatt at ulike aktører skal bringe inn forskjellige perspektiver i et profesjonelt samarbeid innenfor et likeverdig partnerskap.

Samtidig vil praksis på enhetsnivå påvirkes av styring og strukturer på kommunalt nivå, som i sin tur påvirkes av et overordnet statlig nivå. Haug (2014) snakker derfor om en vertikal akse når det gjelder inkludering og inkluderende praksis (jf. figur 1). Mens den horisontale aksen i skissen peker på kjerneelementer i arbeidet med en inkluderende

INKLUDERING	Fellesskap	Deltakelse	Medvirkning	Utbytte
STAT Verdier, ideologi og politikk				
KOMMUNE Organisering og vilkår				
BH/SKOLE/PPT Praktisk handling				

Vertikal akse

Horisontal akse

Figur 1. Inkluderingens horisontale og vertikale akse (fritt etter Haug, 2014)

praksis, peker den vertikale aksen på viktigheten av sammenheng mellom ulike nivå i systemet. For å lykkes med inkludering kreves det en sammenheng fra politisk nivå nasjonalt, via kommunalt nivå og ned til barnehage, skole og PP-tjeneste. På kommunalt nivå må det derfor legges til rette for at praksisnivået gis nødvendige rammebetingelser for utvikling og realisering, samtidig som en må ha en beredskap for at utviklingsarbeid på praksisnivå kan aktualisere dilemma og utfordringer som må løftes og finne sin eventuelle løsning på kommunalt nivå. Den vertikale pilen i figuren ovenfor går med andre ord begge veier.

Vi har nå presentert teori og forskning for styring og ledelse, konkret knyttet til såkalt nettverksstyring (Christensen et al., 2021), og vist at dette framstår som den foretrukne strategien fra nasjonalt nivå for lokal kvalitetsutvikling. I den forbindelse har vi holdt fram sentrale utfordringer og muligheter som ligger i slik styring av innovasjoner i praksisfeltet. Videre har vi vist hvordan dette sammenfaller med profilen i SUKIP når det gjelder etablering av samarbeid mellom barnehage/skole og PP-tjeneste som kan støtte utviklingen av kompetanse for inkluderende praksis. Dette danner bakteppet for analyse av datamaterialet, drøfting av resultatene og for å kunne svare på kapitlets todelte problemstilling.

Datamateriale og analyse

Det primære datamaterialet i SUKIP er observasjoner og transkriberte lydopptak fra samarbeidsmøtene knyttet til de ulike delprosjektene, samt transkriberte lydopptak fra ulike (gruppe)intervjuer. Dersom en kobler dette til Haugs (2014) vertikale akse, kan prosjektets primærdata knyttes til det nederste nivået i modellen der de deltakende enhetene befinner seg. Forskergruppen har kontinuerlig foretatt induktive analyser av dette datamaterialet, der ulike problemstillinger har utkrystallisert seg gjennom hele prosjektperioden. Disse problemstillingene er deretter fulgt opp i refleksjonsøkter, intervjusamtaler og/eller i styringsgruppemøter, slik at problemstillingene er løftet opp til neste nivå på den vertikale aksen. Datamaterialet i dette kapitlet knytter seg til dette nivået. Det omfatter prosjektdokumenter (planer, referater, notater), med vekt på sakspapirer og referater fra styringsgruppemøter, samt transkripsjoner etter intervjusamtaler med kommunale ledere på ulike nivå på forskjellige tidspunkt. Det har vært henholdsvis syv og seks møter i de kommunale styringsgruppene i løpet av prosjektperioden 2019–2022. Notatene til styringsgruppemøtene viser hvilke spørsmål forskerne har spilt inn til refleksjon og vurdering, referatene viser i hvilken grad og på hvilken måte disse er blitt vurdert, mens lederintervjuene på ulike måter har gitt utfyllende perspektiver både på arbeidet i styringsgruppen og de vurderingene som er gjort eller ikke gjort av de ulike lederne.

Vi har gjennomført en åpen tematisk analyse med inspirasjon fra Braun og Clarke (2006). Braun et al. (2018) hevder at tematisk analyse bør forstås som et paraplybegrep som rommer ulike tilnærminger der en søker å identifisere mønstre eller tema i kvalitative datasett. Gjennom en induktiv tilnærming til datamaterialet identifiserte vi først noen mønstre og tema som alle kan knyttes til styring og ledelse av innovasjonsarbeidet. Disse temaene har vi kalt *eierskap og motstand*, *felles forståelse*, *autoritet og legitimitet* og *helhetlig vertikal ledelse*. Deretter benyttet vi oss av en mer deduktiv tilnærming til datamaterialet (Tjora, 2018), og med basis i tidligere forskning og teori fant vi da at disse temaene kunne sorteres og presenteres under fire overskrifter. Den første overskriften er *lokal forankring og prioritering*, som primært syntes å være knyttet til skifte av ledere og til partnerskapet forskere–praksisfelt. Ulike former

for motstand oppsto når nye ledere manglet nødvendig eierskap til innovasjonsarbeidet, og når deltakerne i skole/barnehage/PP-tjeneste og forskere hadde ulik forståelse av formålet med innovasjonen. Utfordringer knyttet til manglende felles forståelse av samarbeidet kom også til syne i *forholdet barnehage/skole–PP-tjeneste*, som er den andre overskriften vi har valgt. Den tredje overskriften er *forholdet mellom PP-tjenesten og andre kommunale støttetjenester*. Her kom blant annet spenninger knyttet til autoritet og legitimitet til syne. Den siste overskriften vi har valgt å bruke for resultatpresentasjonen er *forholdet mellom allmennpedagogiske og spesialpedagogiske tiltak og tjenester*. Her framsto behovet for felles forståelse og konsistent styring og ledelse fra topp til bunn i kommunens styringslinje som sentralt.

Resultater

Resultatene blir her både presentert og drøftet under de nevnte overskriftene, ved hjelp av eksempler på dilemma og problemstillinger som har oppstått i løpet av prosjektet. Vi viser samtidig hvordan disse er håndtert innenfor de etablerte nettverksmøtene eller i styringsgruppen, samt hvilken sammenheng som synes å ha vært mellom drøftinger og vedtak i styringsgruppen og prosesser i nettverksmøtene på enhetsnivå. Fokus vil være på styring og ledelse.

Lokal forankring og prioritering

SUKIP hadde helt fra starten god forankring i PP-tjenesten, ettersom deltakelse var basert på PP-tjenestens interesse for å gå inn i et slikt innovasjonsprosjekt. Hvordan og ut fra hvilke kriterier barnehage og skole ble valgt ut, var opp til kommunene. Avtale om prosjektdeltakelse ble signert på kommunalt nivå, og eierne brukte sin styringsrett til å peke ut deltakende enheter. I løpet av prosjektet har det kommet fram at deltakelse fra disse enhetene i ulik grad har vært basert på genuin interesse, og at forankring på enhetsnivå følgelig har vært ulik. Det syntes også å variere hvorvidt og hvordan prioritering av tid og kopling til øvrig utviklingsarbeid ble kommunisert. Dersom det ikke var gjort klart fra overordnet

nivå at SUKIP-prosjektet skulle prioriteres, og det heller ikke ble kommunisert hvordan det kunne sees i sammenheng med andre pågående endringsprosesser, var det nærliggende for en enhetsleder å nedprioritere denne oppgaven. Ved en anledning kom spørsmål om «Hvorfor delta i SUKIP?» mer eller mindre åpent opp i styringsgruppen i en av prosjektkommunene. Da valgte oppvekstansvarlig å gjennomføre et møte med enhetslederne i etterkant. Det kan forstås som en form for «dialogbasert påvirkning» for å gi enhetsleder støtte til å lede endringsarbeidet (Røiseland & Vabo, 2016), noe som syntes å ha ønsket effekt. I alle fall ble arbeidet fulgt opp som planlagt etter dette, og aktuell enhetsleder ga senere uttrykk for å se prosjektet både positivt og i samsvar med øvrige endringsprosesser i egen enhet.

I en av kommunene ble en tilsvarende problematikk løst ved å velge ny prosjektskole etter at prosessene i innovasjonsarbeidet hadde stoppet opp. I denne saken tok forskerne kontakt med oppvekstansvarlig for å finne en løsning. At resultatet ble skifte av prosjektskole, kan kanskje henge sammen både med kriterier for opprinnelig valg av skole og mangelfull oppfølging fra overordnet nivå på et tidligere tidspunkt. Begge situasjonene kan illustrere at nettverkssamarbeid krever både styring og ledelse fra overordnet nivå for å sikre lokal forankring på enhetsnivå.

Ulik involvering og oppfølging når det gjelder prioritering av oppgaver, kan også være en forklaring på at skifte av enhetsledere fikk ulike konsekvenser i de ulike delprosjektene. Vi erfarte at en nytilsatt enhetsleder gikk rett inn i det igangsatte innovasjonsprosjektet, for deretter å videreutvikle det etter hvert som innsikten i prosjektet og kjennskap til egen enhet økte. En annen nytilsatt enhetsleder valgte å delegere ledelse av innovasjonsprosjektet til sin nestleder, samtidig som framdriften i prosjektet av ulike grunner ble vanskelig. I lys av behovet for både styring og ledelse av nettverk, kan forskjellene forstås med utgangspunkt i at førstnevnte enhetsleder fikk klare forventninger og til dels konkret oppfølging av sin leder, mens sistnevnte manglet dette.

Til tross for at begrepene partnerskap og samarbeidsforskning er kontinuerlig presisert i løpet av prosjektet, og det gjentatte ganger er understreket at valg og avgjørelser er kommunenes ansvar, har praksisfeltet i mange sammenhenger etterspurt hva som konkret forventes fra

forskerhold. «Vi forstår ikke helt prosjektet, hva er det dere ønsker at vi skal gjøre, og hvordan?» er spørsmål som flere ganger har dukket opp. Det kan derfor se ut som man tror at det finnes en «oppskrift» for samarbeid om utvikling av inkluderende praksis. Dette kan forstås i lys av andre erfaringer med forskningssamarbeid i utviklingsprosjekt, der særlig ledere og eiere synes å «lytte mest til de fagmiljøene som hevder at det fins predefinerte oppskrifter som kan implementeres» (Hartberg & Havn, 2022, s. 142). I et innovasjonsprosjekt hvor man gjennom samarbeid i et profesjonelt nettverk forventes å utvikle kunnskap og praksis selv, vil en slik innstilling naturligvis være problematisk.

Selv om et likeverdig partnerskap mellom forskere og praktikere er ambisjonen både i SUKIP og i de nasjonale strategiene for kompetanse- og kvalitetsutvikling på utdanningssektoren, vil det gjerne eksistere en ubalanse i forholdet med hensyn til makt og innflytelse. Praksisfeltet tillegger gjerne forskningskompetansen større legitimitet enn egen kompetanse og kontekstkunnskap. Dette har vært en vedvarende utfordring i SUKIP-prosjektet. En PP-leder formulerte det i et intervju ganske presist: «Det har på en måte vært den utfordringen med likeverdighet, det må vi hele tiden komme tilbake til … at vi har ulike roller, og kommer inn med forskjellige ting.» Samtidig er det klart at de spørsmålene forskerne har valgt å presentere som grunnlag for refleksjon i styringsgruppen eller overfor deltakerne i de profesjonelle nettverkene på enhetsnivå, har hatt betydning for de valgene som er gjort. Det er derfor mulig at forskernes innspill har fått en ikke-intendert styrende funksjon ved at gjennomføringen av prosjektet i kommunene i stor grad er påvirket av forskergruppens kompetanse og vurderinger. Dette er en problematikk som nevnes i forbindelse med Kompetanseløftet (Wendelborg et al., 2022). I SUKIP-prosjektet er slike spørsmål søkt håndtert ved fortløpende kritisk vurdering i forskergruppen, der de kommunale prosjektlederne har bidratt med sin kontekstkunnskap.

Forholdet mellom barnehage/skole og PP-tjeneste

Et kompetanseutviklende samarbeid mellom barnehage/skole og PP-tjenesten med tanke på inkluderende praksis, som er det sentrale i

SUKIP, forutsetter et likeverdig samarbeid mellom disse aktørene. Vi har sett ulike utfordringer i de forskjellige delprosjektene knyttet til dette. Den største utfordringen synes å ha med kapasitet i PP-tjenesten å gjøre. Siden utvikling av inkluderende praksis primært handler om tilrettelegging for alle barn og elever innenfor fellesskapet, kan man si at arbeidet i de profesjonelle nettverkene i SUKIP er knyttet til PP-tjenestens mandat om å bidra til kompetanse- og organisasjonsutvikling. Det er imidlertid en vedvarende utfordring for PP-tjenesten i de fleste kommuner å finne rom for slikt arbeid (Andrews & Hustad, 2022; Fasting & Breilid, 2020), når det kun er sakkyndighetsarbeidet som er gjenstand for rapportering og kvalitetsvurdering. Dette kom klart fram i den ene av SUKIP-kommunene, der rektor sa følgende i et intervju:

> Hvis det da er sånn at resultatene på PPT blir målt i antall sakkyndige, når det står svart på hvitt at en del av arbeidet skal være kompetanseheving og organisasjonsutvikling og at lover og forskrifter snakker om inkludering og system arbeid og … så er det noe krasj der …

PP-rådgiver selv uttrykte frustrasjon over at denne delen av arbeidet, som gjerne kalles systemarbeid, ikke ble vektlagt fra kommunalt nivå og dermed ofte ble en salderingspost: «Kommunen har jo veldig lite system på henvisning av systemsaker. Dermed har man heller ikke så gode strukturer for hvordan man håndterer det». Dette kan forstås som konfliktfylte krav og forventninger fra ulike nivå og aktører, eller det som Moen og Szulevicz (2022) omtaler som problematisk «utenfrastyring», slik PP-rådgivere selv opplever det. Det framstår som ganske innlysende at en slik utfordring ikke kan løses innenfor de enhetsbaserte nettverkene, men må adresseres til eiernivået i kommunen. SUKIP-prosjektet har imidlertid vist at kommunens organisering på utdanningssektoren i stor grad synes å avgjøre hvorvidt og hvordan dette håndteres. Eksempelvis er det enklere for den kommunen som har felles ledelse for både barnehage/skole og PP-tjeneste å gi samordnede og helhetlige føringer for prioritering av oppgaver og arbeidsmåter.

En annen utfordring knyttet til relasjonen mellom barnehage/skole og PP-tjeneste handler om likeverdighet i hele samarbeidsprosessen. Siden innovasjonsarbeidet i SUKIP handlet om utvikling av praksisen

i barnehage/skole, framsto det som naturlig at henholdsvis barnehage og skole måtte sitte i førersetet for utformingen av innovasjonen knyttet til egen enhet. Samtidig har dette gjort at PP-tjenesten i varierende grad har deltatt i denne fasen. I flere av delprosjektene har partene i fellesskap utviklet designet for nettverkssamarbeidet, og alle fikk dermed et eierforhold til det fra starten av. Men i ett av delprosjektene skapte det utfordringer at skolen utformet prosjektplanen uten å involvere PP-tjenesten. Det innebar også at skolen i realiteten la føringer for både ressursbruk og arbeidsmåte for PP-tjenesten inn mot prosjektet. I forlengelsen av etableringen av samarbeidet ble det da jobbet både med relasjoner og tillitsbygging, og med felles justering av møteformat og -struktur. I denne prosessen bidro ledelsen i kommunen, kommunal prosjektleder og representant for forskergruppen. Denne samordningsprosessen kan forstås som en form for «forhandling» (Røiseland & Vabo, 2016). Begrunnelsen fra kommuneledelsens side for å involvere seg syntes klar, da det i et intervju ble uttrykt at «Dette prosjektet er faktisk kjempeviktig for oss i å utvikle samarbeidet og dynamikken PPT-skole/barnehage videre».

Forholdet mellom PP-tjenesten og andre kommunale støttetjenester

I tillegg til PP-tjenesten har begge kommunene egne kommunale støttetjenester for både barnehage og skole. I begge kommunene har støttetjenesten for barnehagene deltatt i nettverkssamarbeidet, og ressursen herfra har da fungert som et supplement til PP-tjenesten. Lederne har i begge kommunene lagt til rette for slik deltakelse, noe som åpner for at den spesialpedagogiske hjelpen som tjenesten har ansvar for i større grad kan integreres i barnehagens ordinære tilbud, slik rammeplanen forutsetter (Kunnskapsdepartementet, 2017). Dette har likevel vist seg å være utfordrende, til tross for at det slik er lagt til rette for samarbeid, og at det er et relativt avklart forhold mellom mandatet til denne tjenesten og mandatet til PP-tjenesten.

Når det gjelder den kommunale støttetjenesten knyttet til skole, er situasjonen imidlertid mer utfordrende. Denne støttetjenesten yter langt på vei tjenester som sammenfaller med de PP-tjenesten er forpliktet på

gjennom lovverket. Dessuten har den andre rammebetingelser for sitt arbeid enn PP-tjenesten, ettersom den ikke er bundet av et bestemt mandat for sine oppgaver og arbeidsmåter fra kommunens side. PP-tjenesten er imidlertid bundet av klare og tidkrevende saksbehandlingsregler. En slik ulikhet i forutsetninger kan skape spenninger mellom tjenestene, noe vi har sett eksempler på i den ene av prosjektkommunene. Støttetjenesten i denne kommunen understreker at de yter tjenester i et «mellomrom» som ikke dekkes av lovverket, og slik sett ikke «tar noe fra PPT», men signaliserer samtidig klart den frie rollen ved å si at de kan «jobbe 24/7 365 dager i året, med syv minutters utrykningstid også på julaften og nyttårsaftenen», noe PP-tjenesten ikke kan. Slik kan den forstås som et supplement til PP-tjenesten, og til tross for de nevnte spenningene i forholdet mellom tjenestene peker PP-tjenesten selv på verdien av å ha en slik «tilleggstjeneste». Det må samtidig nevnes at PP-tjenesten i den aktuelle kommunen under prosjektperioden hadde utfordringer med vakanser og sykemeldinger både på leder- og rådgivernivå. Slike utfordringer kan forklare hvorfor det var krevende å komme i posisjon overfor lærerne. Den kommunale støttetjenesten tok i denne situasjonen et større ansvar for rådgivning av lærerne, slik at delprosjektet i SUKIP ble holdt i gang tross en vanskelig periode for PP-tjenesten. Samtidig ser vi at en slik forskyvning av tyngde og kraft i samarbeidet kan ha bidratt til å forsterke den eksisterende asymmetrien i forholdet tjenestene. Behovet for både oppgaveavklaring og ytterligere tilrettelegging for samarbeid mellom tjenestene synes å være til stede.

De nevnte dilemmaene knyttet til forholdet mellom disse tjenestene var krevende å håndtere innenfor de enhetsbaserte nettverksmøtene, og ble derfor presentert for styringsgruppen i den aktuelle kommunen ved flere anledninger. At dilemmaene ikke var nye for kommunen kommer fram i et intervju med kommuneledelsen i følgende uttalelse:

> Jeg diskuterte dette faktisk med en skoleforsker, som mente at enhver kommune burde ha en sånn, kall det gjerne uavhengig enhet, som utfordrer både skoleledelse, PPT og andre. Så har jeg jo selv også filosofert over dette, og vi har hatt noen runder på det i 11 år faktisk. Det har vært oppe til diskusjon om [tjenesten] og PPT burde være samme organisasjon, og jeg har kommet til «nei». Men jeg ser jo at det er noen utfordringer med det […] absolutt.

Utfordringene som her beskrives er ikke unike, men samsvarer med erfaringene fra andre kommuner (Nergaard & Jahnsen, 2022). I samarbeid mellom PP-tjenesten og barnehage/skole for utvikling av en inkluderende praksis, representerer det imidlertid et stort tankekors når eksistensen av slike kommunale støttetjenester kan hemme PP-tjenesten i å innfri den ene delen av sitt lovpålagte mandat (Fasting & Breilid, 2020).

Forholdet mellom allmennpedagogiske og spesialpedagogiske tiltak og tjenester

At det allmennpedagogiske tilbudet har stått sentralt i SUKIP-prosjektet kan ha resultert i at problemstillinger knyttet til elever med spesialpedagogisk hjelp og spesialundervisning i flere av delprosjektene er holdt utenfor samarbeidet innenfor de etablerte nettverkene. I et av delprosjektene kom det fram at aktørene trodde at dette var ønsket fra forskernes side, selv om det aldri var uttalt. Det kan tolkes som et utslag av en forståelse av at allmennpedagogiske og spesialpedagogiske tiltak og problemstillinger tilhører ulike verdener, i samsvar med noe av systemkritikken i Nordahl-rapporten (Nordahl et al., 2018). I så fall vil det representere en forståelse som ikke harmonerer verken med grunnlagstenkningen i SUKIP eller i Kompetanseløftet. Det innebærer samtidig en risiko for at spesialpedagogisk kompetanse og innsikt ekskluderes fra allmennpedagogisk praksis. Spørsmål rundt dette er på ulike tidspunkt tatt opp til refleksjon både med enhetsledere og med nettverkene, siden slike problemstillinger kan håndteres av profesjonelle nettverk på enhetsnivå.

Samtidig henger dette sammen med hvordan man på kommunalt nivå håndterer spesialpedagogiske tiltak og tjenester som del av det samlede pedagogiske tilbudet innen barnehage og skole, jamfør Haugs (2014) vertikale akse knyttet til inkludering. Når ansvaret for det ordinære og det spesialpedagogiske er splittet i ulike etater, som i den ene SUKIP-kommunen, får dette store konsekvenser for handlingsrommet til profesjonelle nettverk på enhetsnivå som skal samarbeide om å fremme en inkluderende praksis. Enhetsledere kan for eksempel oppleve konflikt mellom prioritering av utviklingsprosjekter initiert fra enhet for barnehage/skole og et prosjekt som SUKIP, og kanskje senere tiltak innenfor Kompetanseløftet.

De ulike etatslederne kan selv finne det vanskelig å se sammenhengen mellom utviklingsoppgaver knyttet til barnehage/skole rent generelt og utvikling av en inkluderende praksis, til tross for at inkludering fra nasjonalt nivå er framholdt som et grunnleggende prinsipp for virksomheten i barnehage og skole. En PP-rådgiver formulerte utfordringen slik i et intervju:

> Vi har jo en kommune som liksom har laget en skoleetat i en svær silo og så en spesialpedagogisk etat i en annen svær silo, og så må du ganske høyt opp for å finne overbygningen der, ikke sant. […] jeg tror jo at måten å jobbe på og den dype forståelsen er minst like aktuell i skolesiloen som i den spesialpedagogiske siloen …

Et manglende blikk for denne sammenhengen på kommunalt nivå, vil naturligvis påvirke styring og ledelse av nettverksarbeidet på enhetsnivå og gi enhetslederne vanskelige prioriteringsutfordringer. Dette gjør seg ekstra sterkt gjeldende når det gjelder styring og ledelse av PP-tjenesten. Det hjelper lite om leder for PP-tjenesten formidler at forebyggende arbeid knyttet til utvikling av det allmennpedagogiske tilbudet med sikte på inkludering skal være en prioritert oppgave, dersom dette ikke harmoneres med de tjenestene som barnehage og skole etterspør. Det forutsetter at enhetslederne får signaler fra sine ledere om å redusere etterspørselen etter sakkyndige vurderinger til fordel for samarbeid med PP-tjenesten om kompetanse- og organisasjonsutvikling. I store kommuner der ledelsen er splittet på kommunalt nivå, stiller dette spesielle krav til samarbeid også på overordnet nivå. Helt konkret kan utfordringen illustreres med sammensetningen av styringsgruppen. I den aktuelle kommunen var det nødvendig å få gjennomslag for at det var utilstrekkelig at kun leder for spesialpedagogiske tjenester deltok, selv om det var tenkt i utgangspunktet. Også ledere på mer overordnet nivå for barnehage og skole måtte delta i styringsgruppen, hvis det skulle være mulig å realisere et samarbeid mellom PP-tjenesten og barnehage/skole som reelt sett kunne bidra til mer inkluderende praksis.

Oppsummerende diskusjon og refleksjoner

Vi har nå presentert og drøftet erfaringer knyttet til ledelse og styring av SUKIP-prosjektet ut fra fire tema som har utkrystallisert seg gjennom

analysen av datamaterialet. Drøftingen er relatert til såkalt nettverksstyring, fordi den i dag framstår som en foretrukket strategi for utviklingsarbeid på utdanningssektoren (Wendelborg et al., 2022). Vi har videre vist at prosjektets mål om å etablere et samarbeid mellom barnehage/skole og PP-tjeneste som kan støtte utviklingen av kompetanse for inkluderende praksis samsvarer med målet for Kompetanseløftet, og at det ser ut som Udir også her støtter seg både på profesjonsdoktrinen og nettverksdoktrinen (Røvik et al., 2014). Vi vil derfor oppsummere erfaringene fra SUKIP i lys av slike styringsstrategier, og presentere noen refleksjoner knyttet til nettverksstyring som styringsmodell når det gjelder utvikling av samarbeid for inkluderende praksis.

Gjennom analyse av et datamateriale fra to kommuner har vi sett at styring gjennom nettverk har bidratt til forankring og til ansvarliggjøring av aktører på enhetsnivå. Vi mener også å ha sett at enhetene i de to kommunene i stor grad har maktet å forankre og gjøre prosjektet til sitt eget ved å operasjonalisere målene og *oversette* dem til lokal kontekst. Siden verken ambisjonene om kompetanseutvikling gjennom samarbeid eller inkluderende praksis er tilstrekkelig operasjonalisert og konkretisert, betinger realisering et lokalt *translasjonsarbeid*. Det framstår altså som nødvendig at slike profesjonelle nettverk besitter en form for *oversetterkompetanse* (Røvik et al., 2014). Dette har vi sett gode eksempler på i våre to kommuner. I et av delprosjektene har kommunal prosjektleder representert en avgjørende støtte både for utvikling av innovasjonsprosjektet og for reetablering etter at både koronarestriksjoner og utskifting av personale krevde justering og omstart av delprosjektet. Å ha tilgang til en slik kombinasjon av kunnskap om kontekst og utviklingsarbeid har derfor vist seg å være verdifull. Vi har også sett at flere av problemstillingene som har dukket opp undervegs kunne håndteres innenfor profesjonelle nettverk på enhetsnivå, noen ganger med støtte fra forskerhold. Samtidig har framdriften i prosjektet forutsatt at arbeidet er prioritert av enhetslederne. Og vi har sett at det har vært avhengig av både styring og ledelse fra overordnet nivå, ikke minst for å sikre at man på enhetsnivå ser sammenhengen med annet pågående utviklingsarbeid. Enhetslederne trenger en slik «ryggdekning» og oppfølging også for å kunne motivere sine medarbeidere.

Nettverksstyring som styringsmodell på kommunalt nivå har imidlertid også satt lys på noen dilemma i det lokale samarbeidet som ledere på enhetsnivå verken har myndighet eller legitimitet til å ta hånd om. Blant annet kan nettverksstyring være dysfunksjonelt i møte med krevende samarbeidsutfordringer. Flere kommunale aktører kan både ha kompetanse på og ambisjoner om å gjøre seg gjeldende innenfor de etablerte nettverkene knyttet til barnehage og skole. Datamaterialet i SUKIP kan forstås slik at nettverksstyring som modell har bidratt til å tydeliggjøre og til dels virvle opp slike utfordringer som må løses på kommunalt nivå. Eksempel på dette er eksistensen av kommunale støttetjenester for skolene som er ment som et supplement til PP-tjenesten og andre kommunale tjenester. På tross av gode intensjoner ser vi at disse tjenestene, delvis på grunn av sin frie og uavklarte stilling, kan skape utfordringer for PP-tjenestens oppfølging av sitt lovhjemlede mandat om å bistå med kompetanse- og organisasjonsutvikling. Etter vår vurdering er det behov for å ta tak i denne utfordringen.

Selv om nettverksmodellen, til tross for visse problematiske sider, har vist seg funksjonell på enhetsnivå, synes det altså nødvendig å erkjenne at en del problemstillinger må løses på det kommunale styringsnivået. Det framstår som avgjørende at man på kommunalt nivå er forberedt på at endringsprosesser innenfor profesjonelle nettverk på enhetsnivå alltid vil føre med seg problemstillinger som må håndteres på et overordnet nivå. Kommunen bør derfor etter vår vurdering ha en form for «beredskap» for å håndtere slike utfordringer, uavhengig av kommunal organisering. Det følger blant annet av prinsippet om dobbeltkretslæring (Argyris & Schön, 1974) som forutsetter parallelle, kontinuerlige og dynamiske prosesser på alle nivå der læringssløyfene går både vertikalt og horisontalt. Læringssløyfer mellom nivåene handler ikke bare om å håndtere og legge til rette for organisatoriske rammebetingelser. Dersom utviklingen av en inkluderende praksis i for stor grad delegeres til praksisnivået i den vertikale aksen (Haug, 2014) vil dette kunne «hindre en dypere og mer kritisk refleksjon over premissene for alle barn og unges muligheter for likeverdig opplæring» (Fasting & Breilid, 2020, s. 5).

Hvorvidt «løsningen» innebærer styring gjennom nettverk også på det kommunale nivået, er imidlertid usikkert. I mindre kommuner, med en oversiktlig struktur og et lite antall enheter innen skole og barnehage,

kan det hende at det vil være tjenlig. Da vil kanskje flere av dilemmaene og utfordringene vi har beskrevet i SUKIP finne sin løsning i et profesjonsfaglig fellesskap mellom enhetsledere og kommunal ledelse. De fleste kommuner opererer med ledernettverk mellom rektorer og barnehagestyrere, og det kan kanskje ligge et uutnyttet potensial i å gi slike ledernettverk en rolle som kollektivt konsensus- og beslutningsorgan. En slik ansvarliggjøring kunne avlaste kommunal oppvekstledelse, samtidig som ledernettverket med sitt kjennskap til de konkrete utfordringene på enhetsnivå vil kunne fatte beslutninger med forankring og legitimitet i enhetene. Da vil en kunne ivareta den vertikale dimensjonen i en inkluderende kommunal praksis (Haug, 2014).

I en større organisasjon, slik som den ene av SUKIP-kommunene, er det imidlertid mindre sannsynlig at en slik modell vil fungere. Nettverkene vil bli for store og dermed dysfunksjonelle når det gjelder å komme fram til konsensus som grunnlag for beslutninger. Da framstår det som en utfordring både å bringe konkrete erfaringer og vurderinger fra enhetsnivå fram til det kommunale beslutningsnivået og få til et reelt samarbeid på dette nivået. Men som vi har vist til, vil dette uansett være nødvendig dersom man ønsker å redusere omfanget av spesialpedagogiske tiltak og spesialundervisning. Det krever samordnet innsats fra overordnet nivå dersom PP-tjenestens kompetanse og kapasitet skal kunne utnyttes og utvikles. Etablering av profesjonelle nettverk på enhetsnivå vil i realiteten ikke være tilstrekkelig, med mindre det støttes og følges opp av leder- og eiernivået. Etter vår mening er det viktig å ta med seg disse erfaringene fra SUKIP inn i arbeidet med Kompetanseløftet. Det framstår som avgjørende at man makter å se det samlede utviklingsarbeidet i barnehage, skole og PP-tjeneste under ett, og slik sikre at et sentralt prinsipp som inkludering kan være førende for endringsarbeid både innenfor det allmennpedagogiske og det mer tradisjonelle spesialpedagogiske.

Referanser

Andrews, T., Lødding, B., Fylling, I. & Hustad, B.-C. (2018). *Kompetanseutvikling i et mangfoldig landskap. Om virkninger av Strategi for etter- og videreutdanning i PP-tjenesten* (NF-rapport nr. 7/2018). Nordlandsforskning, Nord universitet & NIFU.

Andrews, T. M. & Hustad, B.-C. (2022). *Bemanning i PP-tjenesten: Tilstrekkelig til å oppfylle tjenestens mandat?* Nordlandsforskning. https://nforsk.brage.unit.no/nforsk-xmlui/handle/11250/3030768

Argyris, C. & Schön, D. A. (1974). *Theory in practice: Increasing professional effectiveness.* Jossey-Bass.

Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Lovdata. https://lovdata.no/lov/2005-06-17-64

Barneombudet. (2017). *Uten mål og mening. Elever med spesialundervisning i grunnskolen*. http://barneombudet.no/for-voksne/vare-publikasjoner/uten-mal-og-mening/

Bjørkquist, C. (2001). *Nye organisasjonsformer. Governance-perspektivet – en fruktbar tilnærming i en norsk kontekst?* (Arbeidsrapport nr. 2). Høgskolen i Østfold.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, *3*(2), 77–101. https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa

Braun, V., Clarke, V., Terry, G. & Hayfield, N. (2018). Thematic analysis. I P. Liamputtong (Red.), *Handbook of research methods in health and social sciences* (s. 843–860). Springer.

Christensen, T., Lægreid, P., Roness, P. G. & Røvik, K. A. (2021). *Organisasjonsteori for offentlig sektor. Instrument, kultur, myte*. Universitetsforlaget.

Elster, J. (1991). *Argumenter og forhandlinger. Om strategisk bruk av kommunikativ atferd.* LOS-senteret.

Fasting, R. & Breilid, N. (2020). PP-tjenesten som inkluderingsagent: Retorikk eller handling? *Psykologi i kommunen*, (3). https://psykisk-kommune.no/fagartikkel/pp-tjenesten-som-inkluderingsagent-retorikk-eller-handling/19.157

Florian, L. (2014). What counts as evidence of inclusive education? *European Journal of Special Needs Education*, *29*(3), 286–294.

Hartberg, E. W. & Havn, H. (2022). Roller og samskaping i skoleutvikliing. I K. Helstad & S. Mausethagen (Red.), *Skoleutvikling i forskning, politikk og praksis* (s. 134–151). Cappelen Damm Akademisk.

Haug, P. (2014). *Dette vet vi om inkludering*. Gyldendal Akademisk.

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Rammeplan for banehagen. Forskrift om rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. https://www.udir.no/laring-og-trivsel/rammeplan-for-barnehagen/

Liedman, S. E. (1997). *I skuggan av framtiden: Modernitetens idéhistoria.* Bonnier Alba.

Linblad, S. & Popkewitz, T. S. (2000). *Public discourses on education governance and social integration and exclusion: Analyses of policy texts in European contexts*. Uppsala Reports on Education.

Mausethagen, S. & Hermansen, H. (2022). Desentralisert skoleutvikling i et historisk perspektiv – back to the 80s? I K. Helstad & S. Mausethagen (Red.), *Skoleutvikling i forskning, politikk og praksis* (s. 35–54). Cappelen Damm Akademisk.

Meld. St. 18 (2010–2011) *Læring og fellesskap.* Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-18-20102011/id639487/

Meld. St. 21 (2016–2017). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/

Meld. St. 6 (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO.* Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/

Moen, T., Rismark, M., Samuelsen, A. S. & Sølvberg, A. M. (2018). The Norwegian Educational Psychological Service: A systematic review of research from the period 2000–2015. *Nordic Studies in Education*, *38*(2), 101–117. https://doi.org/10.18261/issn.1891-5949-2018-02-02

Moen, T. & Szulevicz, T. (2022). Norske og danske PP-rådgiveres opplevelse av «utenfrastyring»: En kvalitativ studie. *Psykologi i kommunen*, (4). https://psykisk-kommune.no/fagartikkel/norske-og-danske-pp-radgiveres-opplevelse-av-utenfrastyring-en-kvalitativ-studie/19.251

Nergaard, S. E. & Jahnsen, H. (2022). Samarbeid for inkluderende klassemiljø. En drøfting av et kommunalt initiert tiltak for økt inkludering i skolen. I G. Skeie, H. Fandrem & S. E. Ohna (Red.), *Hvordan arbeide med elevmangfold?* (s. 96–128). Fagbokforlaget. https://doi.org/10.55669/oa100305

Nordahl, T., mfl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). Lovdata. https://lovdata.no/1998-07-17-61

Røiseland, A. & Vabo, S. I. (2016). *Styring og samstying – governance på norsk* (2. utg.). Fagbokforlaget.

Røvik, K. A., Eilertsen, T. V. & Lund, T. (2014). «Hvor har de det fra, og hva gjør de med det?» Utdanningsdirektoratet som innhenter, oversetteer og iverksetter av reformideer. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen & E. M. Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering* (s. 87–120). Cappelen Damm Akademisk.

Schütz, A. (2005). *Hverdagslivets sociologi.* Hans Reitzels forlag.

St.meld. nr. 44 (1982–1983). *Om Maktutredningen.* Statsministerens kontor.

Säljö, R. (1999). Learning as the use of tools: A sociocultural perspective on the human technology link. I K. Littleton & P. Light (Red.), *Learning with computers. Analysing productive interaction* (s. 144–161). Routledge.

Tjora, A. (2018). *Viten skapt. Kvalitativ analyse og teoriutvikling*. Cappelen Damm Akademisk.

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis*. https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/kompetanseloftet-for-spesialpedagogikk-og-inkluderende-praksis/

Wendelborg, C., Kittelsaa, A. & Caspersen, J. (2017). *Rett til spesialundervisning eller rett til deltakelse? Faktorer som påvirker ekskludering og inkludering i skolen.* NTNU Samfunnsforskning. https://samforsk.no/Publikasjoner/2017/Rapport%20Rett%20til%20spesialundervisning%20eller%20rett%20til%20deltakelse%2019%20juni%20WEB.pdf

Wendelborg, C., Gjerustad, C., Andrews, T., Caspersen, J. & Smedsrud, J. (2022). *Evaluering av Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis. Delrapport 1*. NIFU, Nordlandsforskning & NTNU Samfunnsforskning. https://samforsk.no/publikasjoner/evaluering-av-kompetanseloftet-for-spesialpedagogikk-og-inkluderende-praksis-delrapport-1

KAPITTEL 11

Masterforum som arena for veiledning og profesjonsfaglig samarbeid – erfaringer fra SUKIP

Stein Erik Ohna
Professor, Universitetet i Stavanger

Vegard Moen
Førsteamanuensis, Universitetet i Stavanger

Abstract: This chapter describe how the SUKIP-project has involved master's students in the research. It explains how the students have gained access to SUKIP-data from kindergarten and school and how guidance and collaboration between the students and researchers is organized within a monthly master forum. Two questions are elucidated in the chapter: *What is the focus of the master's theses and how do they reflect the purpose of SUKIP? What are the students' experiences from participating in the master's forum?* Although inclusion has been a fundamental principle in Norwegian education policy for several decades, research that focuses on teacher training for inclusion has not received the same attention. The chapter therefore seeks to contribute to the development of knowledge about teacher education for inclusion.

Keywords: SUKIP, inclusive practice, teacher education, master thesis, master forum

Innledning

Kapitlet redegjør for et samarbeid mellom masterutdanningen i pedagogikk og spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger og forskere i SUKIP[1] om veiledning av masterstudenter. SUKIP er et treårig

1 Samarbeid om utvikling av kompetanse for inkluderende praksis (SUKIP).

Sitering: Ohna, S. E. & Moen, V. (2023). Masterforum som arena for veiledning og profesjonsfaglig samarbeid – erfaringer fra SUKIP. I M. Mjøs, S. Hillesøy, V. Moen og S. E. Ohna (red.), *Kompetanse for inkluderende praksis. Et innovasjonsprosjekt om samarbeid mellom barnehage/skole og PP-tjenesten* (Kap. 11, s. 247–266). Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.186.ch11

forskningsprosjekt (2019–2022) der målet er å introdusere og utforske nye praksiser for samarbeid mellom barnehage/skole og PP-tjenesten om utvikling av lokal og praksisnær kompetanse for inkluderende praksis. SUKIP er empirisk lokalisert i en barnehage og en skole i to geografisk ulike kommuner. Det er kommunene som eier prosjektet og som i samarbeid med forskergruppen, gjør konkrete valg av tiltak og utforming av lokale innovasjoner. Prosjektet samsvarer dermed godt med nyere nasjonale intensjoner om desentralisert kompetanseutvikling (Utdanningsdirektoratet, 2021).

Ved Universitet i Stavanger har åtte studenter ved master i utdanningsvitenskap, profilene pedagogikk og spesialpedagogikk, skrevet masteroppgaver i tilknytning til SUKIP. Veiledningen av studentene er organisert i et masterforum. Formålet med masterforum er å etablere et rom for dialoger mellom lærere og studenter om profesjonsrettede og praksisrelevante masteroppgaver. Kapitlet redegjør for arbeidet i masterforum, masteroppgavenes tematikk og studentenes erfaringer fra deltakelse i masterforum. Ved å rapportere fra studentenes arbeid med masteroppgaven innenfor rammen av SUKIP, er ambisjonen å bidra til forskning om lærerutdanning for inkludering.

Ved Universitetet i Stavanger inngår fagprofilen *inkluderende pedagogikk* som en av tre profiler ved masterutdanning av spesialpedagoger (i tillegg til *lese- og skrivevansker* og *læringsmiljø og atferd*).[2] Inkluderende pedagogikk retter oppmerksomheten mot mangfoldet i barnehage og skole, og er konsentrert om vilkår for læring, deltakelse og likeverd. Studentene får innsikt i sosiale og samfunnsmessige inkluderingsprosesser, forståelse av mangfold, samt marginaliserings- og ekskluderingsprosesser og hvordan disse kan reduseres. Innen denne fagprofilen tilbys emnene *Mangfold og deltakelse* (15 studiepoeng) og *Å studere praksis, forståelse og handling i møte med mangfold* (15 studiepoeng).[3] Studiet i spesialpedagogikk skal kvalifisere studenter for arbeid i barnehage, skole og PP-tjeneste. Arbeidet med masteroppgaven skal bidra til en bedre

2 Jf. studieplan for master i spesialpedagogikk.
3 https://www.uis.no/nb/studieprogram-og-emner/spesialpedagogikk-masterstudium/2022

integrering av teori og praksis, ved at oppgaven skal ta utgangspunkt i problemstillinger knyttet til barnehagens og skolens praksis.

Ambisjonen med å organisere masterveiledning innenfor et masterforum har vært å presse fram en mer praktisk orientering av undervisningen i masterutdanningen.[4] På denne måten har masteroppgavene fungert som omdreiningspunkt både rundt forskning og undervisning for å gjøre begge bedre og mer relevant. Interessen rettes mot hvilke spørsmål studentene stiller, konstruksjon av data og resultater som presenteres. Samlet bidrar dette til å kaste lys over lærerutdanning for inkluderende praksis. Følgende problemstilling og forskningsspørsmål ligger til grunn for analysene i kapitlet: *Hvordan bidrar samarbeidet mellom masterstudenter og forskere i SUKIP til utvikling av masteroppgaver?* For å besvare denne problemstillingen er det formulert to forskningsspørsmål: (1) Hva er fokus for masteroppgavene, og hvordan reflekterer de formålet med SUKIP? (2) Hvilke erfaringer har studentene fått ved å delta i masterforum?

Teoretisk innramming

Rammeplanen for den femårige grunnskolelærerutdanningen[5] stiller nye krav og forventninger til masteroppgaven og inngår i ambisjonen om en forskningsbasert og praksisrelevant lærerutdanning. Forventningene er at masteroppgaven skal bidra til en bedre integrering av teoriundervisningen og praksisopplæringen i utdanningen ved at masterprosjektene skal ta utgangspunkt i problemstillinger knyttet til skolens praksis (Kunnskapsdepartementet, 2014). Slik det kommer til uttrykk i *Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene* (Kunnskapsdepartementet, 2017), skal masteroppgaven være profesjonsrettet, praksisorientert og relevant for arbeid i skolen. Dette stiller nye krav til utvikling av støttefunksjoner for studentenes masteroppgaver.

De nye kravene til masteroppgaven øker forventningene om at den kan fungere som en brobygger mellom lærerutdanningen og praksisfeltet.

---

4 Gjelder emnet MSP315 og arbeid med masteroppgaven.

5 Studentene som inngår i kapitlet har gjennomført sitt masterstudium i utdanningsprogrammet utdanningsvitenskap, der spesialpedagogikk og pedagogikk er to av flere profiler studentene kan velge. I den samme perioden ble den femårige grunnskolelærerutdanningen introdusert.

Masteroppgaven kan derfor forstås som et *grenseobjekt*[6] som har betydning og mening i begge institusjonene (Akkerman & Bakker, 2011). På den ene siden kan masteroppgaven ses om et mål i seg selv som en akademisk tekst. På den andre siden kan arbeidet med masteroppgaven også forstås som et kulturelt verktøy (artefakt) for å styrke samarbeidet mellom universitet og praksisfelt (barnehage, skole og PP-tjenesten). Som et grenseobjekt kan samarbeidet i SUKIP bidra til at erfaringer fra masterprosjektene blir relevante i nye situasjoner (Säljö, 2016). Masteroppgaven vil i et slikt perspektiv kunne styrke samarbeidet og legge til rette for interaksjoner mellom institusjonene. «Å se fenomener innenfor en virksomhet (praksis) ved å ta i bruk kunnskap fra andre virksomheter (utdanning)» (Säljö, 2016, s. 139), kan bidra til å overvinne spenningen mellom teori og praksis. Forventningene om praksisrelevans kommer i tillegg til de forskningsrelaterte forventningene til oppgaven. Samarbeid mellom universitet og praksisfelt kan også ses i lys av begrepet Interactive research (Bennich et al., 2016), der ambisjonen er å kombinere endring med en kritisk tilnærming og en teoretisk forståelse. It is an attempt to be critical and theoretical, but also constructive and practical-oriented at the same time» (Bennich et al., 2016, s. 35).

I de siste tiårene har flere forskere introdusert betegnelsen *det tredje rommet* som metafor for et møtepunkt der skoler, universitet og lokalmiljø samarbeider om å forbedre profesjonsutvikling og profesjonell praksis i lærerutdanningen (Daza et al., 2021; Zeichner, 2010). Det tredje rommet åpner for muligheten til å reflektere over spenninger i partnerskap, å støtte utvikling av likeverdige (horisontale) kunnskapsformer og ekspertise som beriker deltakernes erfaringer. Videre kan det tredje rommet være en arena for meningsfull interaksjon som gir mulighet for å berike hverandres erfaringer. Innenfor rammen av partnerskap i lærerutdanning kan metaforen «det tredje rommet» åpne for nye ideer for å forstå og utøve profesjonell praksis.

Som ramme for masterprosjektene framheves ulike typer partnerskap mellom barnehager og skoler, PP-tjenesten og universitetet (Andrews et al., 2018; Bennich et al., 2016; Darling-Hammond, 2006; Menter, 2016, 2017).

6 En kan her betrakte masteroppgaven som et medierende redskap.

Menter (2016, s. 22) understreker at partnerskap etablerer «collaborative communities of enquiry» og at i denne type grensekryssende samarbeid inngår en rekke spørsmål om lærerutdanningen. Det gjelder forholdet mellom teori og praksis, kjennetegn ved profesjonskunnskap, og hva barnehager/skoler og universitetet kan bidra med. Forskningsfeltet gir dessuten klare anvisninger for samarbeidet, om gjensidig verdsetting av de to kulturenes kunnskapsformer, ekspertise og organisasjonsformer (Bennich et al., 2016). Slik Darling-Hammond (2006) uttrykker det, er universitetet og skolens utfordring å utvikle likeverdige partnerskap.

Et aktuelt spørsmål innenfor internasjonal forskning om lærerutdanning handler om hvordan samarbeid mellom universitet og skoler (praksisfeltet) håndterer distinksjonen mellom teori og praksis. Fancourt et al. (2015) rapporterer fra et samarbeid mellom universitet og lokale skoler der målet er å overvinne denne distinksjonen mellom akademiske og praktiske kunnskapsformer. Artikkelen redegjør for nye former for samarbeid og legger vekt på betydningen av å bygge felles gjensidige forståelser som binder sammen, men også synliggjør hva som står på spill i hver kontekst. Disse felles forståelsene omtaler de som et felles redskap (artefakt) og en ressurs for samarbeidet.

Ved universitetet i Aberdeen er det gjennomført et lærerutdanningsprosjekt (The Inclusive Practice Project) der målet var å utvikle en innovativ tilnærming for å forberede lærere for det økende mangfold av elever i skolen (Florian, 2012). Ved prosjektet er inkluderende pedagogikk beskrevet som en tilnærming til undervisning og læring som legger vekt på hvordan lærere kan respondere på individuelle forskjeller mellom elevene, samtidig som en unngår marginalisering som kan oppstå når noen elever blir behandlet forskjellig (Florian & Spratt, 2013). Det analytiske rammeverket for lærerutdanningsprosjektet er basert på tre sentrale prinsipper fra inkluderende pedagogikk: ulikheter må forstås som et vesentlig aspekt ved menneskers utvikling i all forståelse av læring, lærere må tro på at de er kvalifisert og har forutsetninger for å undervise alle elever, og profesjonelle må kontinuerlig utvikle kreative nye måter å samarbeide med andre. Disse prinsippene ble videre formulert som tre tema: å forstå læring; å forstå sosial rettferdighet; å bli en aktiv profesjonell.

Mens begrepet inkludering og inkluderende praksis har fått mye oppmerksomhet både i praksisfeltet og som emne i lærerutdanningen, har forskning som fokuserer på lærerutdanning for inkludering ikke fått tilsvarende oppmerksomhet (Blanton & Pugach, 2017). Dette handler om hvordan en kan gjøre den generelle kunnskapen om inkludering relevant i et profesjonsutviklingsperspektiv. Forfatterne argumenterer for at en videre utvikling av lærerutdanning for inkludering forutsetter bruk av egnede forskningsmodeller for inkluderende lærerutdanning. Artikkelen introduser en slik modell som sentrerer om fire dimensjoner: betydninger av inkluderende opplæring; fellesskap for lærerstudenter; forståelse av mangfold; begrep om praksis. Formålet med modellen er å adressere det som kan hindre en bredere, mer koordinert tilnærming til forståelse av inkludering for lærerutdanning som et komplekst fenomen (s. 217).

Studentenes arbeid med masterprosjektene

Datakonstruksjonen (feltarbeidet) i SUKIP ble gjennomført i en toårsperiode, fra januar 2020 til desember 2021. Det empiriske materialet består hovedsakelig av transkriberte lydopptak fra samarbeidsmøter i barnehage og skole, transkripsjoner av intervjuer med ledere i barnehage/skole og PP-tjenesten. Tre studenter gjennomførte sine masterprosjekt våren 2020 (kull 1), mens fem studenter gjennomførte sine masterprosjekt våren 2021 (kull 2). Alle studentene leverte sine masteroppgaver til normert tid.

Ved starten av arbeidet med masteroppgaven, ble studentene informert om mulighetene til å bruke data innsamlet i SUKIP. De tre studentene i kull 1 var ferdig med innsamling av data da koronarestriksjonene ble innført i mars 2020. Denne gruppen har brukt lite data innsamlet av SUKIP. For de fem studentene i kull 2 var situasjonen annerledes. Det var ikke anledning til å observere aktiviteter verken i barnehage eller skole mens skolene var på «rødt nivå». Studentene benyttet seg derfor av muligheten til å bruke data innsamlet i SUKIP, i hovedsak transkripsjoner av lydopptak fra samarbeidsmøter og intervjuer. I tillegg supplerte noen studenter data innsamlet i SUKIP med egne data, for det meste intervjuer som ble gjennomført via Teams. Med utgangspunkt i egne forskningsinteresser valgte studentene data til sitt prosjekt fra det innsamlede datamaterialet.

Det ble ikke lagt føringer for studentenes valg av empirisk felt (barnehage/skole og/eller PPT), eller for tema for masteroppgavene.

Veiledning av studentene ble organisert i form av deltakelse i et masterforum og individuell veiledning. To veiledere, som begge er aktive forskere i SUKIP, veiledet syv av åtte studenter. Veileder til den siste studenten (i kull 1), deltok ikke i SUKIP. Ved oppstarten av arbeidet med masterprosjektene fikk studentene informasjon om formål og organisering av SUKIP. Møtene i masterforum var organisert som et totimers månedlig møte fra desember til juni. Det var en fast plan for hvert møte som korresponderte med studentenes arbeidsprosess (jf. tabell 1). Hvert møte startet med at en student hadde forberedt et innlegg om tema for det aktuelle møtet med utgangspunkt i sitt eget arbeid (10–15 min). Dette dannet så utgangspunkt for en felles diskusjon i gruppen der studentene kunne drøfte spørsmål tilknyttet eget prosjekt. På den måten bidro deltakelsen i masterforum til å ivareta framdriften i studentenes prosjekter. Mens møtene i masterforum la vekt på arbeidsprosessen, var den individuelle veiledningen primært rettet mot studentenes arbeid med egen tekst.

Tabell 1. Plan for arbeidet i masterforum

Møte 1 (desember 20): Plan for arbeidet i forum, NSD-skjema og aktuelle spørsmål
Møte 2 (januar 21): Forskningsspørsmål og teoretisk innramming
Møte 3 (februar 21): Plan for gjennomføringen av forskningsprosjektet, konstruksjon av data
Møte 4 (mars 21): Analyse av data og innledende drøfting av resultater
Møte 5 (april 21): Utkast til avhandling, første versjon av avhandlingen
Møte 6 (mai 21): Ferdigstilling av analyse og utforming av masteravhandling
Juni: Presentasjon av avhandling på et internseminar på UiS (et obligatorisk arbeidskrav)

I tillegg til arbeidskravet i masterprogrammet, ble masteroppgavene også presentert for medlemmene i forskergruppen i SUKIP. Disse presentasjonene ble gjennomført digitalt.

Metode

De to forskningsspørsmålene blir belyst gjennom en tematisk innholdsanalyse av de åtte masteroppgavene og studentenes svar på et anonymisert

spørreskjema om erfaringer fra å delta i masterforum. De fleste masteroppgavene var tilgjengelige på Brage[7] (en nettside for publisering av masteroppgaver). Noen oppgaver var klausulert, og vi fikk tilgang til dem etter at vi hadde kontaktet den enkelte student. Resultatene fra de to analysene blir redegjort for separat i resultatdelen. Analysen av masteroppgavene og hvordan disse reflekterer formålet med SUKIP (forskningsspørsmål 1) setter søkelys på tema, problemstilling, teoretisk innramming, design (konstruksjon av data og analyse) og resultater.

Studentenes erfaringer fra deltakelse i masterforum ble belyst ved at studentene svarte på et spørreskjema. Våren 2022 fikk alle studentene tilsendt en e-post som informerte om undersøkelsen med lenke til et spørreskjema. Undersøkelsen ble gjennomført ved hjelp av programmet SurveyXact, og det er ikke mulig å spore svar tilbake til enkeltpersoner. I samråd med Norsk senter for forskningsdata ble ikke undersøkelsen meldt inn til personvernvurdering.[8] Av de åtte studentene som ble kontaktet, fikk vi fullstendige svar fra fem studenter, og ufullstendige svar fra to studenter, mens en student ikke har svart.

Spørreskjemaet inneholdt følgende spørsmål:

1. Hvilken betydning spilte MA-forum i arbeidet med ditt masterprosjekt?
2. Hva var betydningen av å ha en fast plan for møtene i MA-forum?
3. Hvordan opplevde du at dine innlegg og kommentarer ble lyttet til og anerkjent av forskere/veiledere og medstudenter?
4. Hvilken betydning hadde det for arbeidet i MA-forumet at veilederne var forskere i SUKIP?
5. Hva var merverdien av å være påkoblet et prosjekt som SUKIP?
6. Var det utfordrende og problematiske sider ved å knytte MA-oppgaven opp til SUKIP-prosjektet?
7. Hvilke erfaringer har du med det å bruke innsamlede data i SUKIP? (Kun de som brukte data, transkripsjoner av intervjuer og samarbeidsmøter skal svare)

7 https://uis.brage.unit.no/uis-xmlui/?locale-attribute=no
8 E-post 11. mai 2022.

Analysen av studentenes skriftlige svar på den digitale spørreundersøkelsen (forskningsspørsmål 2) er analysert ved hjelp av en induktiv tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006).

Resultater

Delkapitlet presenterer resultater fra de to forskningsspørsmålene. Det empiriske materialet som analyseres er masteravhandlingene og studentenes svar på den digitale spørreundersøkelsen.

Hva er tema for masteroppgavene, og hvordan reflekterer masteroppgavene SUKPs formål?

Denne delen redegjør for resultatene fra analysen av de åtte masteroppgavene.

Tema: Masteroppgavene fordeler seg på fem skoleprosjekter og tre barnehageprosjekter. Alle masteroppgavene setter søkelys på det pedagogiske arbeidet i barnehager og skoler. Fem oppgaver undersøker det tverrfaglige samarbeidet mellom skole/barnehage og PPT om utvikling av inkluderende praksis. Det gjelder tre skoleprosjekt og to barnehageprosjekt. Dette er ikke overraskende, fordi samarbeid mellom skole/barnehage og PPT er et sentralt anliggende i SUKIP. De tre resterende oppgavene setter søkelyset på henholdsvis lærernes mentale modeller om inkluderende praksiser (skole), ledelsens rolle med tanke på kompetanseutvikling om inkluderende praksis (skole), og utfordrende atferd i barnehagen.

Problemstilling: Med unntak av en masteroppgave bruker alle problemstillingene termen *inkludering*, enten som et alenebegrep eller som inkluderende praksis (seks oppgaver) eller inkluderende fellesskap (en oppgave). Begrepet *utvikling* nevnes i fem masteroppgaver med ulike formuleringer: *utvikle*, *videreutvikle*, *fremme* og *heve*. Å *lede* nevnes i tre problemstillinger: som *ledelse*, *skoleledelse* eller *pedagogisk leder*. Noen begreper blir brukt i en eller to oppgaver: *kompetanse/kompetanseheving*. Flere begrep nevnes i kun en problemstilling, det gjelder: *deltakelse*, *profesjonsfaglig fellesskap*, *læringsfellesskap* og *tverrfaglig samarbeid*. Analysen

viser at begrepet inkludering (i kombinasjon med praksis og fellesskap) og utvikling blir mye brukt. Dette kan ses i sammenheng med at SUKPs formål er å studere innovasjoner som skal bidra til å utvikle inkluderende praksiser.

Teoretisk innramming: Syv av de åtte masteroppgavene redegjør for sosiokulturell teori som overordnet ramme for oppgaven, mens en oppgave ikke eksplisitt redegjør for den teoretiske rammen. På tvers av de åtte masteroppgavene er det noen begrep som er gjennomgående. En gruppe kan knyttes til inkluderingsbegrepet og FNs bærekraftsmål om *Education for all*. I utdanningsforskningen er inkludering et begrep som brukes i ulike sammenhenger med ulikt innhold (jf. antologiens kapittel 1). Dette gjelder også for måten begrepet blir brukt i masteroppgavene, selv om de fleste oppgavene redegjør for hvilke aspekter ved inkluderingsbegrepet de legger vekt på. Mens noen begrep har en spesifikk forståelse innenfor en teoretisk tradisjon, for eksempel artefakter / kulturelle verktøy som kan knyttes til sosiokulturell teori, er det flere begreper/termer som vanskelig lar seg plassere i en overordnet teoretisk ramme. Det gjelder blant annet begrepene *deltakelse*, *relasjoner* og *kompetanse*. Deltakelse er i denne sammenhengen et særlig interessant begrep, fordi det angir sentrale dimensjoner ved både det sosiokulturelle perspektivet og inkludering.

Design (data og analyse): Alle masteroppgavene benytter et kvalitativt design med intervju som den vanligste metode. Noen oppgaver bruker i tillegg også observasjon. Data i alle masteroppgavene består hovedsakelig av transkripsjoner av intervjuer og samarbeidsmøter mellom ansatte i barnehage, skole og PP-tjenesten. Prosjektene som ble gjennomført våren 2020 (kull 1), har i hovedsak data som masterstudentene selv har samlet inn, mens prosjektene som ble gjennomført våren 2021 i hovedsak er basert på data fra SUKIP. I noen tilfeller også i kombinasjon med egne intervjuer som er gjennomført digitalt på Teams. Alle masteroppgavene bruker tematisk analyse (Braun & Clarke, 2006), og fire av de åtte oppgavene skriver at de brukte NVivo 12 i analysene.

Resultater: Et sentralt funn i de tre barnehageprosjektene er at organiseringen av samarbeidsmøtene mellom barnehage/skole, PP-tjenesten og

forskere har bidratt til et styrket og bredere samarbeid mellom barnehagen og PP-tjenesten. Dette gjelder både det tverrfaglige samarbeidet mellom pedagogiske ledere, spesialpedagogisk støtte på kommunenivå og PP-tjenesten om det pedagogiske arbeidet, men også tilrettelegging av møtepunkter mellom personalet på avdelingene og rådgiver fra PP-tjenesten. Masteroppgavene viser også til hvordan SUKIP har bidratt til en kollektiv dreining med tanke på hvordan personalet ivaretar spenningen mellom enkeltbarn og fellesskapet. Dette kom særlig til uttrykk i masteroppgaven som undersøkte hvordan personalet forstår og arbeider med utfordrende atferd i barnehagen. Disse resultatene samstemmer med andre resultater fra SUKIP (jf. antologiens kap. 3 og 4).

Skoleprosjektene rapporterer resultater knyttet til to tema: forståelse av inkludering blant lærere og PP-rådgivere, samt organisering av det profesjonsfaglige utviklingsarbeidet på skolen i samarbeid med PP-tjenesten. Også disse resultatene samstemmer godt med andre resultater fra SUKIP (jf. antologiens kap. 7 og 8). En masteroppgave viser til forskjeller mellom lærere og PP-rådgivere om forståelsen av inkludering. Mens PP-rådgiverne gir uttrykk for en enhetlig forståelse av begrepet, er lærernes beskrivelser mer forankret i praksiserfaringer og derfor mer flerstemmige. Masteroppgaven konkluderer med at denne ulikheten kan utnyttes i samarbeidet mellom de to gruppene. En annen masteroppgave peker på betydningen av at lærere og PP-rådgivere utvikler felles mål og forventninger til hverandres arbeid, ikke minst fordi både PP-tjenesten og skolen er kulturbærere med ulike verdier og normer. Dette kommer blant annet til uttrykk i hvordan masteroppgavene redegjør for elevers utfordringer. To masteroppgaver setter søkelys på ledelsens rolle i utvikling av det profesjonsfaglige arbeidet. I den ene oppgaven rettes oppmerksomheten mot behovet for praktisk klokskap ved valg av strategi for utviklingsarbeidet. I den andre, som bruker data fra begge skoleprosjektene i SUKIP, framheves det at skolene i varierende grad utnytter handlingsrommet for kollektiv læring og utvikling. Et av skoleprosjektene studerer hvordan læreres praksis for å ivareta individuelle tilpasninger innenfor fellesskapet kan forstås i lys av mentale modeller om hensyn til kollektive versus individuelle tilpasninger.

Studentenes erfaringer fra deltakelse i masterforum

I denne delen rettes oppmerksomheten mot studentenes erfaringer fra deltakelse i masterforum. Organisering av veiledning innenfor et masterforum er ikke obligatorisk og blir brukt i ulik grad ved masterstudiet. Alle studentene som skrev masteroppgaven i tilknytning til SUKIP valgte å delta i et organisert masterforum. I forbindelse med at studentene fikk adgang til å bruke transkriberte data fra SUKIP, ble flere spørsmål diskutert i masterforum. Det gjelder utfordringer knyttet til å bruke kvalitative data som andre har konstruert, eventuelle forskningsetiske implikasjoner, og hvordan en kan vurdere resultatenes gyldighet og koherens.

Spørreundersøkelsen belyser studenterfaringer fra samarbeidet mellom veiledere/forskere i SUKIP innenfor rammen av masterforum. Et aktuelt spørsmål er i hvilken grad masterforum har fungert som et praksisfellesskap for arbeidet med prosjektutvikling, analyse og tolkning av data. Med utgangspunkt i slike spørsmål søker framstillingen nedenfor å belyse hvordan erfaringene fra arbeid med masteroppgavene har bidratt til produksjon av kunnskap om utvikling av inkluderende praksis.

Mens alle studentene (både kull 1 og 2) kan besvare spørsmålene om erfaringer om å knytte masterprosjektet til SUKIP der veilederne også er aktive forskere i prosjektet og deltakelse i masterforum to timer en gang i måneden, er spørsmålet om studentenes erfaringer med å bruke data innsamlet i SUKIP primært relevant for studentene i kull 2. Noen av disse studentene brukte hovedsakelig data fra SUKIP, andre kombinerte data fra SUKIP med egne data.

Studentenes svar på spørreskjemaet samlet seg om fire tema. De fleste kommentarene handler om tre tema: (1) arbeidsprosessen, (2) at veileder kjente SUKIP, og (3) bruk av transkriberte data fra SUKIP. Det fjerde temaet som fikk færre kommentarer, handler om masterforum som et lærende fellesskap.

Kommentarer knyttet til *arbeidsprosessen* handler om å håndtere studentenes usikkerhet i arbeidet med et masteroppgaven. Som tidligere nevnt, leverte alle studentene sine masteroppgaver på normert tid. Flere studenter la vekt på at deltakelse i masterforum «var avgjørende for

framdriften i oppgaven» og at deltakelse i masterforum ga en «retning og struktur for hele arbeidsprosessen med en slik stor oppgave». Videre legger flere studenter vekt på at det ga en følelse av trygghet å kunne «forske på en liten del som også var en del av en større sammenheng» og at «det var godt og betryggende og spennende å samarbeide med andre studenter». Kommentarene peker på at å samarbeide med en gruppe studenter innenfor et felles masterforum i seg selv har en positiv effekt, uavhengig av tema for masteroppgavene. Det er organiseringen og strukturen av masterforum som blir vektlagt av studentene.

Et fast innslag på møtene i masterforum var en studentpresentasjon med utgangspunkt i et kapittelutkast om «dagens tema» (jf. tabell 1), som grunnlag for diskusjon i gruppen. I spørreundersøkelsen legger studentene vekt på at det er motiverende å ha faste møter der det er avsatt tid til felles drøfting: «Det var nyttig å ha faste møter, og tid til å drøfte med andre». Selv om det var en fast plan for møtene arbeidet studentene i ulikt tempo, noe en student kommenterer på følgende måte: «Det er alltid betryggende å ha en strukturert plan, samtidig som vi studentene nok jobbet litt ulikt og nødvendigvis ikke helt i tråd med planen».

Andre kommentarer til arbeidsprosessen legger vekt på at masterforumet var en «viktig pådriver som skapte motivasjon og egeninnsats for å være forberedt til å bidra i gruppen». Videre er det «utrolig betryggende å ha noen faste møter å jobbe imot, når arbeidet med oppgaven var på det mest utfordrende». Strukturen i masterforumet bidro også til «å strukturere arbeidet og følge planen som var satt».

At *veileder kjente SUKIP* blir framhevet av flere studenter. En student skriver: «Jeg opplevde stor interesse for arbeidet vi gjorde av veilederne som var knyttet opp mot SUKIP.» En annen legger vekt på at «innlegg og kommentarer ble lyttet til og anerkjent av veiledere». Andre framhever at det «var positivt at veileder kjente prosjektet godt», fordi det bidro til å gi studentene «det nødvendige bakteppet» for sine masterprosjekt. Videre nevner flere at veiledernes kjennskap til SUKIP «gjorde at jeg ble noe tryggere i arbeidet med masteroppgaven». En student hadde ikke veileder som deltok i SUKIP, ga uttrykk for at «det var utfordrende […] at veileder ikke var direkte knyttet til SUKIP».

Det tredje temaet som ble kommentert av flere studenter handler om å *bruke data fra SUKIP*. For studentene kan det å få tilgang til et stort kvalitativt datamateriale være et tveegget sverd. På den ene siden blir arbeidsprosessen tilsynelatende enklere, ved at en slipper å rekruttere informanter, gjennomføre observasjoner og intervjuer, og til sist transkribere lydopptak til tekst. På den andre siden kan studentene bli overveldet av det store datamaterialet de får tilgang til. Det er også lett å undervurdere betydningen av det praktiske arbeidet med egenproduserte data og betydningen av at det tar tid å bli kjent med nyansene i et kvalitativt materiale.

I og med at datainnsamlingen i SUKIP først kom i gang i januar 2020, var det kun transkriberte intervjuer med styrer, rektor og PP-leder som var tilgjengelig for det første kullet av masterstudenter (som leverte juni 2020). Disse tre studentene hadde gjennomført sin datainnsamling (observasjoner og intervjuer) innen barnehager og skoler ble stengt 14. mars. Det første kullet av masterstudenter hadde dermed kun tilgang til noen få transkriberte intervjuer. Situasjonen var annerledes for de fem studentene i det andre kullet. Dette kommer også fram i svarene fra studentene. En student skriver at «datamaterialet var omfangsrikt og informativt». En annen student skriver at det var krevende å bruke det omfattende materialet: «Ved å ha tilgang til et så stort materiale var det mange ulike muligheter, og kanskje vanskeligere å begrense. Samtidig er vel det en av de tingene som kan være utfordrende uansett.» En tredje student legger vekt på at «det var krevende å sette seg inn i alt, og få oversikt over materialet, men veldig nyttig i forskningsarbeidet. Anbefales».

Flere studenter legger vekt på positive sider ved det å få tilgang til et omfattende datamateriale. En skriver: «Tror ikke jeg hadde fått like gode svar på problemstillingen dersom jeg hadde innhentet data på egenhånd». En annen skriver at: «Det var positivt med allerede innsamlede data [fordi] det ga mulighet for en større mengde informasjon enn jeg selv hadde mulighet til å innhente i denne perioden.» Andre studenter legger vekt på muligheten til å bruke både egne data og data fra SUKIP: «Å kombinere eget, og allerede innsamlet data ga en bredere forståelse av forskningsspørsmålet». En annen framhever at: «Det var helt klart utfordrende å bruke data som ikke målrettet var hentet inn til eget

forskningsprosjekt. Det gjorde analyseprosessen krevende, men [jeg] opplevde samtidig at kvaliteten på forskningsarbeidet ble bedre.»

Temaet som fikk færrest kommentarer var *masterforum som et lærende fellesskap*. Dette er noe overraskende, ikke minst fordi de fleste masteroppgavene tar utgangspunkt i et sosiokulturelt perspektiv på læring der deltakelse i fellesskap er et sentralt perspektiv. Studentene gir imidlertid uttrykk for at masterforum fungerte godt både faglig og sosialt. De legger særlig vekt på fellesskapet. Masterforum ble «opplevd som et godt fellesskap, et lærende praksisfellesskap», en annen nevner at «det var veldig nyttig å tilhøre et fellesskap» og en tredje skriver at «det er alltid bra å være en del av et større fellesskap».

Studentene legger spesielt vekt på samhandlingen og diskusjonene på møtene i masterforum. De framhever betydningen av at de «fikk konstruktive tilbakemeldinger på egne innlegg», at de «opplevde å bli lyttet til» og at det «var rom for innspill og refleksjoner som dukket opp underveis i prosessen».

I tillegg til de ordinære månedlige møtene i masterforum organiserte noen av studentene egne digitale møter: «Vi studentene hadde noen ganger behov for å drøfte data ytterligere, dette løste vi med å avtale egne refleksjonsøkter.»

Et annet tema som ble lite kommentert, gjaldt i hvilken grad teoretiske innspill ble diskutert på møtene i masterforum. En student skriver at: «Deltakerne valgte å fordype seg i temaer som overlappet, men med ulike perspektiver (barnehage, skole, PPT).» En annen skriver at det er «godt å få ulike perspektiver i samme prosjekt. Dette åpnet for nye refleksjoner og ideer underveis», mens en tredje nevner at «vi fikk flere innspill til teoretiske valg for egen master».

For å oppsummere: Alle studentene ga uttrykk for at det å delta i masterforum bidro til framdrift og motivasjon i arbeidet med masteroppgaven. At det var en fast plan for møtene la et grunnlag for trygghet rundt arbeidet. Det var god oppslutning om møtene i masterforum, og på hvert møte var det en studentpresentasjon om eget arbeid knyttet til møtets tema. Studentene ga også uttrykk for at det var positivt at veileder var aktiv forsker i SUKIP, og dermed kjente godt til tematikken for masterprosjektet.

Avsluttende drøfting av problemstillingen

Her diskuteres kapitlets problemstilling: Hvordan bidrar samarbeidet mellom masterstudenter og forskere i SUKIP til utvikling av masteroppgaver? Den nye rammeplanen for den femårige grunnskolelærerutdanningen stiller nye krav og forventninger om at masteroppgaven skal bidra til bedre integrering av teori og praksis ved å ta utgangspunkt i problemstillinger knyttet til barnehagens og skolens praksis. Innenfor rammen av SUKIP ble det lagt til rette for at studenter ved masterstudiet i utdanningsvitenskap, profil pedagogikk og spesialpedagogikk, kunne knytte masteroppgaven til SUKIP. De nye forventningene til masteroppgaven om profesjonsorientering og praksisrelevans er ambisiøse og utfordrer lærerutdanningen med tanke på utdanningens innhold og organisering av studentenes arbeid med masteroppgavene. For masterutdanningen i spesialpedagogikk er vilkår for læring, deltakelse og likeverd, forståelse av mangfold og innsikt i sosiale og samfunnsmessige inkluderings- og ekskluderingsprosesser sentrale tema i studiet. De er derfor også aktuelle tema for studentenes masteroppgaver.

Selv om inkludering i flere tiår har vært et grunnleggende prinsipp i norsk utdanningspolitikk, har vi lite forskningsbasert kunnskap om hvordan man lokalt legger til rette for å støtte opp om en inkluderende praksis (Haug, 2017), noe som også framheves i internasjonale forskning om lærerutdanning (Blanton & Pugach, 2017). For SUKIP har det vært en målsetting å bidra til kunnskapsutvikling om disse spørsmålene.

Analysen av masteroppgavene viser at det særlig er tre tema som framtrer med tanke på kravet om at masteroppgavene skal være profesjonsrettet, praksisorientert og relevant for arbeid i barnehage og skole: organisering av og erfaringer fra tverrfaglig samarbeid (barnehage/skole og PPT) med tanke på utvikling av kompetanse for inkluderende praksis, barn og elevers deltakelse i barnehage og skole, og ledelse av utviklingsprosjekter. Med tanke på det første temaet, *tverrfaglig samarbeid*, viser masteroppgavene til resultater på tvers av og innen barnehage og skole. Et fellestrekk på tvers av masteroppgavene er betydningen av en fast struktur for samarbeid mellom barnehage/skole og PP-tjenesten. PP-tjenesten har et vidt mandat; den skal både ivareta oppgaven som sakkyndig instans og samtidig bidra til organisasjons- og kompetanseutvikling i barnehage og

skole. Mens oppgaven som sakkyndig instans er godt innarbeidet, er det mer uklart hvordan PP-tjenesten skal bidra til organisasjons- og kompetanseutvikling for inkluderende praksis. De tre barnehageprosjektene rapporterer at organiseringen av månedlige samarbeidsmøter mellom barnehagen og saksbehandler fra PP-tjenesten, har bidratt til et styrket og bredere samarbeid mellom barnehagen og PP-tjenesten. Tilsvarende rapporterer de fem skoleprosjektene at regelmessige møter mellom skolen og PP-tjenesten har bidratt til å involvere PP-tjenesten i skolens profesjonsfaglige utviklingsarbeid.

Det andre temaet som belyses i masteroppgavene er personalets refleksjoner om barn og elevers *deltakelse i barnehage og skole*. Begrepet deltakelse er nært knyttet til inkludering og inngår ofte i studier av inkluderende praksis. I masteroppgavene er det kun masterstudentene i kull 1 som har hatt mulighet til å foreta egne observasjoner av barn og elevers deltakelse i lek og undervisning. De fleste masteroppgavene har data fra samarbeidsmøter, der deltakerne drøfter spørsmål knyttet til inkludering og barn og elevers deltakelse. Deltakelse inngår også i det som ofte omtales som individ–fellesskap-dilemmaet, det vil si hvordan ivareta individet uten at fellesskapet bryter sammen, og hvordan ivareta fellesskapet uten å ekskludere individet? Dette er et tema som inngår i samarbeidsmøtene både i barnehagen og i skolen.

Det tredje temaet*, ledelse av utviklingsarbeid*, er et tema som har fått mye oppmerksomhet, både i pedagogisk og spesialpedagogisk forskning og i lærerutdanningen. Alle masteroppgavene trekker fram ledelsens betydning for utviklingsarbeidet. Tydelig ledelse handler i denne sammenhengen ikke bare om hvordan samarbeidsmøtene blir organisert og ledet. Minst like viktig er at mål for det tverrfaglige samarbeidet er klart formidlet og akseptert på tvers av barnehage/skole og PP-tjenesten. Masteroppgavene viser også betydningen av en tydelig ledelse i tverrfaglige prosjekter, der samarbeid mellom barnehage/skole og PP-tjenesten inngår.

Hva blir lite framhevet i masteroppgavene? Det ser ut til at masteroppgavene ikke har særlig vekt på et kritisk perspektiv. Inkluderende praksis beskrives som «en ting», noe statisk, og blir i liten grad presentert som et dynamisk begrep, eller i lys av konkrete kriterier.

Mens det første forskningsspørsmålet setter søkelys på masteroppgavenes resultater og hvordan disse reflekterer formålet med SUKIP, handler det andre forskningsspørsmålet om studentenes erfaringer fra deltakelse i masterforum, der samarbeid mellom studenter og SUKIP-forskere er sentralt. Alle studentene gir uttrykk for positive erfaringer fra deltakelse i masterforum. Kommentarene framhever et godt samarbeid mellom studenter og veiledere og at masterforum fungerte som et praksisfellesskap der arbeidsprosessen med masteroppgavene står i sentrum. Flere studenter legger også vekt på at muligheten til å diskutere eget prosjekt med andre studenter og at masterforum har en fast struktur og en klar progresjon for møtene, bidrar til å håndtere studentenes usikkerhet om masterprosjektet.

At veilederne også er aktive forskere i SUKIP med førstehåndskunnskap om datakonstruksjonen i prosjektet, bidro til at studentene opplevde et genuint engasjement og en interesse for arbeidet med masteroppgaven, særlig ved analyse og tolkning av data. Studentene har presentert sine resultater for forskergruppen, og studentenes problemstillinger er diskutert i forskergruppen. Det er derfor rimelig å hevde at diskusjonene i masterforum også har gitt innspill til veiledernes forståelse.

Muligheten for å bruke data innsamlet i SUKIP blir også framhevet av masterstudentene. Alle studentene legger vekt på det positive ved å få tilgang til det omfattende datamaterialet. Samtidig er de også oppmerksomme på at dette er et tveegget sverd. Flere kommenterer at det var vanskelig å forholde seg til et så omfattende materiale der de ikke har bidratt ved datakonstruksjonen og derfor ikke har førstehåndskunnskap om data.

I de siste tiårene har flere forskere benyttet *det tredje rommet* som metafor for møtepunkt der representanter fra skoler, universitet og lokalmiljø samarbeider om profesjonsutvikling og om å forbedre profesjonell praksis. Analysen av studentenes masteroppgaver og studentenes erfaringer fra deltakelse i masterforum viser at det tredje rommet åpner for ulike og interessante tolkninger. På den ene siden handler masteroppgavene om tverrfaglige møter i barnehage/skole, der lærere, fagpersoner i PP-tjenesten og forskere, med utgangspunkt i ulike erfaringer, samarbeider om utvikling av kompetanse for inkluderende praksis. Det

tredje rommet fungerer her som en arena for likeverdige dialoger om profesjonsutvikling for å forbedre praksis. På den andre siden dokumenter analyser av studentens erfaringer fra deltakelse i masterforum også hvordan samarbeidet mellom studenter og veiledere om masteroppgavene gir viktige innspill til forståelsen av studentenes utvikling av forskeridentitet.

På denne måten har masterforum der studentene diskuterer sine masteroppgaver, bidratt til å binde sammen arbeidet i veilederfellesskapet på universitetet med det profesjonsfaglige arbeidet i SUKIP. Det er derfor grunn til å konkludere med at studentenes masteroppgaver også er et viktig bidrag til å realisere formålet med SUKIP.

Referanser

Akkerman, S. F. & Bakker, A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, *81*(2), 132–169. https://doi.org/10.3102/0034654311404435

Andrews, T., Lødding, B., Fylling, I. & Hustad, B.-C. (2018). *Kompetanseutvikling i et mangfoldig landskap. Om virkninger av Strategi for etter- og videreutdanning i PP-tjenesten*. Nordlandsforskning, Nord Universitet & NIFU.

Bennich, M., Svensson, L. & Brulin, G. (2016). Interactive research. A joint learning process with the unions. I E. Gunnarsson, H. P. Hansen, B. S. Nielsen & N. Sriskandarajah (Red.), *Action research for democracy. New ideas and perspectives from Scandinavia* (s. 27–38). Routledge.

Blanton, L. P. & Pugach, M. C. (2017). A dynamic model for the next generation of research on teacher education for inclusion. I L. Florian & N. Pantic (Red.), *Teacher education for the changing demographics of schooling*. https://doi.org/10.1007/978-3-319-54389-5_15

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology *Qualitative Research i Psychology*, *3*(2), 77–101.

Darling-Hammond, L. (2006). Constructing 21st-century teacher education *Journal of Teacher Eduction*, *57*(3), 300–314. https://doi.org/10.1177/0022487105285962

Daza, V., Gudmundsdottir, G. B. & Lund, A. (2021). Partnership as third spaces for professioal practice in initial teacher education: A scoping review. *Teaching and Teacher Education*, *102*, 1–14. https://doi.org/10.1016/j.tate.2021.103338

Fancourt, N., Edwards, A. & Menter, I. (2015). Reimagining a school – university partnership: The development of the Oxford education deanery narrative. *Education Inquiry*, *6*(3), 353–373. https://doi.org/10.3402/edui.v6.27724

Florian, L. (2012). Preparing teachers to work in nclusive classrooms: Key lessons for the professional development of teacher educators from Scotland's inclusive

practice project. *Journal of Teacher Education*, *63*(4), 275–285 https://doi.org/10.1177/0022487112447112

Florian, L. & Spratt, J. (2013). Enacting inclusion: A framework for interrogating inclusive practice. *European Journal of Special Needs Education*, *28*(2), 119–135. https://doi.org/10.1080/08856257.203.778111

Haug, P. (2017). *Spesialundervisning, innhald og funksjon*. Samlaget.

Kunnskapsdepartementet. (2014). *Lærerløftet – på lag med kunnskapsskolen*. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Larerloftet/id2001933/

Kunnskapsdepartementet. (2017). *Lærerutdanning 2025. Nasjonal strategi for kvalitet og samarbeid i lærerutdanningene*. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nasjonal-strategi-for-larerutdanningene/id2555622/

Menter, I. (2016). Helga Eng lecture 2015: What is a teacher in the 21st century and what does a 21 century teacher need to know? *Acta Didactica Norge*, *10*(2), 11–24. https://doi.org/10.5617/adno.2647

Menter, I. (2017). Diversity, development, devolution: The three Ds of UK teacher education and professional development in the twenty-first century. I L. Florian & N. Pantic (Red.), *Teacher ducation for the changing demographics of chooling. Issues for Research and Practice* (s. 39–51).Springer.

Säljö, R. (2016). *Læring – en introduksjon til perspektiver og metaforer*. Cappelen Damm Akademisk.

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis*.

Zeichner, K. (2010). Rethinking the connections between campus courses and field experiences in college- and university-based teacher education. *Journal of Teacher Education*, *61*(1–2), 89–99. https://doi.org/10.1177/0022487109347671

KAPITTEL 12

Inklusionsudviklende samarbejde med elever: Erfaringer fra et Erasmus-projekt

Lotte Hedegaaard-Sørensen
Lektor, Aarhus Universitet

Abstract: The article conveys findings from an international Erasmus project 'ReHaRe' (Messiou & Ainscow, 2020), where researchers from five countries have collaborated to establish a collaboration on teaching between children and teachers in relation to increasing student participation in teaching. We have focused on the teaching planning itself and have tested new forms of cooperation between children and adults. We investigate how children can be involved in educational planning with a focus on reducing barriers to participation. The chapter is divided into two. In the first part, I explain how we have found that involving children in teaching planning and evaluation – listening to and giving children an influence on the teaching – increases the participation of children who are otherwise difficult to reach. In the second part, I show how a project focusing on collaboration with children on educational development can be a response to the way international agendas on testing, professionalism and evaluation challenge more ethically rooted inclusion approaches. I show that in schools where a subject-professional and learning-focused approach is prioritized as a school cultural practice, it can be challenging and ethically problematic to experiment with teaching development in collaboration with children.

Keywords: Inclusion, collaboration, child participation, school policy

Introduktion

I dette kapitel formidler jeg empiriske fund og indsigter fra Erasmus forskningsprojektet 'ReHaRe' om samarbejde mellem børn og lærere om

Sitering: Hedegaaard-Sørensen, L. (2023). Inklusionsudviklende samarbejde med elever: Erfaringer fra et Erasmus-projekt. I M. Mjøs, S. Hillesøy, V. Moen og S. E. Ohna (red.), *Kompetanse for inkluderende praksis. Et innovasjonsprosjekt om samarbeid mellom barnehage/skole og PP-tjenesten* (Kap. 12, s. 267–287). Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.186.ch12

undervisnings- og inklusionsudvikling. I forbindelse med projektet blev der foretaget undervisningsudviklende aktionsforskning på seks danske skoler, hvor der blev etableret samarbejde mellem børn og lærere om at udvikle undervisningen i overensstemmelse med børns forslag til, hvad inkluderende undervisning er. Kapitlet her bygger dels på analyser fra projektet og dels på et fokusgruppeinterview, hvor lærere og forskere efter projektets afslutning sammen har reflekteret over følgende spørgsmål: Hvad skal der egentlig til for at ændre skolens undervisningspraksis og inddrage børnene på nye måder, og hvordan tager forskellige skoler forskelligt imod innovationen?

Kapitlet er delt i to hoveddele. I første del fokuseres på, hvordan samarbejdet med børn giver mulighed for at øge flere børns engagement og deltagelse i undervisningen. I anden del diskuteres, hvordan et aktionsforskningsprojekt under de nuværende skolepolitiske rammer kan give etiske problemer, når skoler (i dette projekt især en af skolerne) har en faglig kultur, der ikke er orienteret mod inklusion og demokratisk deltagelse.

ReHaRe

Erasmus-projektet ReHaRe (Reaching the Hard to Reach), som blev ledet af Kiky Messiou og Mel Ainscow, var et EU-finansieret forsknings- og innovationsprojekt, hvor vi i fem lande (Danmark, Østrig, England, Spanien og Portugal) samarbejdede om at etablere et samarbejde om undervisningen mellem børn og lærere. Projektet blev gennemført i perioden 2017–2021. Vi havde fokus på selve undervisnings*planlægningen* og afprøvede nye samarbejdsformer mellem børn og voksne. Vi undersøgte, hvordan børn kan inddrages i undervisningsplanlægningen og havde fokus på, hvordan inddragelsen af børn kan reducere barrierer for deltagelse for alle børn og især de børn, som det er svært at nå i undervisningen.

ReHaRe var et aktionsforskningsprojekt, hvor lærere – på baggrund af fælles beslutninger i den internationale forskergruppe (med lærere og forskere fra fem lande) – var med til at udvikle måden at samarbejde med børnene på. Målet var, at børn skal inddrages mere i undervisningsplanlægningen og evalueringen af undervisningen – også og især børn, som

er svære at nå – og ideen var, at inddragelsen af børnene kan skabe bedre betingelser for deres deltagelse. Fra eksisterende forskning ved vi, at børns indflydelse på fx arbejdsmetoder er af afgørende betydning for deres lyst til og engagement i undervisningen (Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Projektet bestod af to hovedfaser. I den første fase (oktober 2017-januar 2018) samarbejdede en skole fra hvert af de fem lande (hovedskolerne) om at udvikle en tilgang til samarbejdet med børn. Lærere, ledere og universitetsforskere fra alle lande mødtes og udviklede sammen metoder til at inddrage børns synspunkter i relation til udviklingen af inkluderende undervisning, og vi fik afklaret den rolle, som 'børneforskere' skulle have i projektet. Disse metoder blev afprøvet i projektets pilotfase, hvor ni børn og tre lærere fra hovedskolerne arbejdede med metoderne og raffinerede rollerne. I den anden fase af projektet (september 2018-juni 2019), og efter at metoderne blev justeret, blev arbejdet med at udvikle undervisningen i samarbejde med børn udbredt til yderligere fem skoler i hvert land. Alle skoler ligger i områder med store socioøkonomiske udfordringer, og på alle skoler foregik projektet på det, som i Danmark betegnes som 'mellemtrinnet'; det vil sige med børn på mellem 9–12 år.

Målet med undervisningsudviklingen var at understøtte alle børns deltagelse, udvikling og læring i et tæt samarbejde mellem børn og lærere om at planlægge, observere og analysere/evaluere undervisning. Helt overordnet var projektets forløb:

- Som projektstart udviklede lærerne sammen med tre børn fra hver klasse principper for, hvordan rollen som 'børneforskere' skulle forstås, og hvordan samarbejdet skulle forløbe.
- Derefter arbejdede lærere og børneforskere sammen om at indhente synspunkter fra de øvrige elever om undervisningen ud fra spørgsmålene "hvad er god undervisning?", og "hvad er inkluderende undervisning?" Her indgik en række metoder, som blev udviklet i projektets indledende faser, og som vil blive beskrevet i det følgende.
- Herefter mødtes lærere og børneforskere for at planlægge, observere, analysere og evaluere undervisningen. Lærere og børn udvalgte en 'udforskningslektion', som de – på baggrund af de øvrige børns udsagn – planlagde i overensstemmelse med børnenes ideer om

> 'god inkluderende undervisning'. Denne udforskningslektion, som altså var planlagt i samarbejde med børn, blev gentaget tre gange i tre klasser (tre børn fra hver af de tre klasser var børneforskere). Børneforskerne var udvalgt, så de afspejlede den diversitet, lærerne oplevede i børnegrupperne – dog var det et krav i projektet, at der skulle indgå børn, der blev opfattet som svære at nå. Børneforskerne observerede undervisningen sammen med de lærere, som ikke underviste, og efter hver lektion mødtes børn og lærere for at analysere og evaluere lektionen. På baggrund heraf blev lektionens forløb/plan justeret. Dette foregik således tre gange, fordi lektionen blev gentaget i alle tre klasser.

Forskerne i projektet dokumenterede med feltnotater og lydoptagelser af diskussioner mellem børn og lærere, og på baggrund af dem udviklede vi 'accounts of practices', som indgik som empirisk materiale i forsknings- og innovationsprojektet.

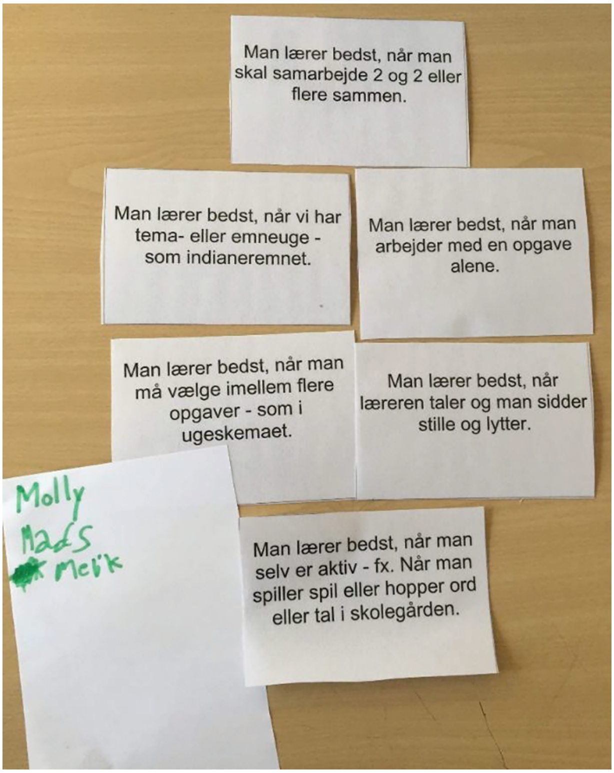
Tre metoder

Måden, skolerne samarbejdede med børn og indhentede synspunkter og ideer fra børn på, var forskellig fra skole til skole. Der har været metodefrihed, men mange har fundet inspiration i projektets guide (https://reachingthehardtoreach.eu/) og i litteratur om metoder, der understøtter inddragelsen af børns viden og holdninger til undervisningen og skolelivet (fx Ulvseth et al., 2017). Især tre metoder har været populære på skolerne: 'Post-it-metoden', 'ufærdige sætninger' og 'diamanten'. Formålet med 'Post-it-metoden' er, at børn får mulighed for skriftligt at forholde sig til nogle spørgsmål eller udsagn, som lærerne formulerer. Metoden blev brugt på årgangsniveau (det vil sige alle 3. klasser), hvor spørgsmål/udsagn var skrevet op på plancher og hængt op på væggene. Spørgsmålene var fx: Hvornår fungerer gruppearbejde godt? Hvordan bliver grupperne bedst sammensat? Hvornår fungerer grupper dårligt? Metoden 'ufærdige sætninger' bestod af en række ufærdige sætninger, som lærerne udarbejdede og satte på plancher. Individuelt eller i fællesskab gjorde børnene sætningerne færdige. Fx: Jeg synes undervisningen er kedelig når …, Jeg lærer bedst, når …,

Jeg deltager ikke aktivt, når …, Jeg har det godt i klassen, når …, Hvis jeg var en lærer …, Jeg deltager godt, når …, Jeg elsker, når …

En tendens i børnenes sætninger om, hvornår undervisningen er kedelig var: "Når opgaverne er for svære eller for lette", og "når lærerne taler meeeeeeget lang tid."

En gruppe børneforskere (tre fra hver klasse) arbejdede sammen med deres lærere om at rangliste nogle af de udsagn, som børnene var kommet med fx i beskrivelsen af god undervisning. De arbejdede med metoden 'diamanten', som illustreres i figur 1.



Figur 1. Diamanten udført af elever i 3. klasse

Børneforskerne fik til opgave sammen med lærerne at analysere og diskutere de synspunkter og holdninger til undervisning og deltagelse, som de og deres klassekammerater havde skrevet ned. Deres rolle blev at vælge ni udsagn ud, som de fandt vigtige og at prioritere de valgte udsagn i en

diamantform. Dvs. at en af sætningerne skulle placeres øverst, to nedenunder, tre i midten, to derunder og så en nederst. Pointen i denne metode er, at børnene kommer til at diskutere og tage stilling til deres skoleliv. Og lærerne får mulighed for at følge diskussionerne.

Børnene valgte disse elementer, når de tog stilling til, hvad god undervisning er:

- 1) At arbejde sammen i par.
- 2) At arbejde med computer og ikke at sidde på en stol hele tiden.
- 3) Variationer i form, metode og materialer, opgaver, der ikke er for nemme eller for svære, lærere, der er til stede, aktive og giver feedback og klassekammerater, der arbejder stille og koncentreret – og det er godt med feedback fra klassekammerater.
- 4) Fysiske aktiviteter, variation i former, metoder og materialer.
- 5) Computere og tegninger i undervisningen.
- 6) Muligheden for at vælge mellem former, materialer og metoder.

Disse elementer, som børnene fremhæver som væsentlige for god og inkluderende undervisning, der sikrer alle børns deltagelse, indgik med stor vægt på alle skoler og i planlægningen af udforskningslektionerne i forskellig grad og med forskellige vægtninger. Figur 2 illustrerer et eksempel på en lektion, hvor væsentlige dele af disse elementer indgår. Det er samtidig et observationsskema, som børn og lærere arbejdede med, da de undersøgte, hvordan børn deltager under de forskellige aktiviteter.

Aktivitet	**Deltager**	**Laver noget andet**
Hvad ved vi om verber?		
En kort introduktion		
'Ordklasseskolen'		
Arbejde i par med verber.		
Historie om verber, hvor børn laver bevægelserne, som verberne betyder.		
Skriv historie i makkerpar, hvor verber indgår.		
Læs opgaven for hinanden i makkerpar.		
To historier læses op for klassen, og de lyttende børn bevæger sig til verber.		

Figur 2. Et eksempel på en lektion, som er udviklet i samarbejde mellem lærere og børn

Første analyse: Samarbejdet om undervisningsudvikling

I dette afsnit beskriver jeg, hvordan inddragelsen af børn i undervisningsplanlægningen skaber flere deltagelsesmuligheder – også for børn, som det ellers er svært at nå. De lærere, der deltog i projektet, formulerede, at selvom "det er en kongstanke i meget af vores undervisning, at vi skal inddrage børnene, lytte til dem og høre alle elever, er det en svær opgave i en almindelig skoledag". Lærerne formulerede, at det er svært at få tid til at planlægge undervisningen på inddragende måder og ligeså at indtænke børnenes bidrag aktivt og undervejs. De oplevede, at det faktisk gør undervisningen bedre, når de samarbejder med børnene om undervisningen. Det var deres erfaring, at børnene får mere ud af undervisningen, når de er med til at sætte dagsordenen. En lærer formulerede:

> Bare det at tale om, hvad der giver det enkelte barn lyst til at være i klassen, og hvordan klassens børn kan lide at arbejde på forskellige måder, var en a-ha-oplevelse både for os og børnene. Et af børnene sagde: "Jeg kan godt lide at bruge hjernen", og andre ville gerne arbejde med mange ting i løbet af en time. Vi har oplevet, at børn i ganske højt omfang kan bidrage med gangbare ideer til, hvordan undervisningen kan forløbe og en undervisning kan godt rumme forskellighed.

Lærerne påpegede, at projektets design med samarbejdet mellem forskere, lærere og børn og også nok så vigtigt lærerne imellem havde givet nye muligheder for kollegialt samarbejde. Det blev i processen tydeligt for lærerne, at meget af det samarbejde, de har i løbet af et almindeligt skoleår, dels er fokuseret på det praktiske, som Tinglev (2012) også finder i sine analyser af teamsamarbejdet, dels på de problematiske situationer, der opstår i en klasse. Som en lærer udtrykte det:

> Vi er vant til, at hvis vi er flere voksne i et klasseværelse, er det, fordi der er et barn, vi kigger nærmere på. Her har vi samarbejdet om det faglige. Vi får øje på, at vi kan samarbejde både med hinanden og om det faglige sammen med børnene.

Denne oplevelse var fælles for de øvrige deltagende skolers lærere. En anden fortalte:

> Jeg har oplevet at se mine børn [elever] blive undervist af en anden. Det gør en kæmpe forskel. Det med at få lov til at være observerende som en del af sit arbejde er godt. Men det er praktisk svært.

Samarbejdet om undervisningen og herunder, at man kan observere klassens børn, mens en anden er i gang med undervisningen, giver ganske meget både til sammenhængen mellem fagene og pædagogikken og i forhold til den enkelte lærers undervisning. Det er i disse sammenhænge, at man får mulighed for at se, hvad børnene er optaget af, og dermed mulighed for at se, hvad der er svært eller forstyrrende for det enkelte barn (Hedegaard-Sørensen & Grumløse, 2016).

Nye elevroller

På forskellig vis har lærere og forskere i projektet forsøgt at give alle børn en stemme *i* undervisningens maskinrum; planlægningen. Der har været særligt fokus på de børn, der ofte har svært ved at deltage i det, vi kan definere som traditionel undervisning. Det er dog vigtigt, at dette ikke er en bestemt slags børn. På de deltagende skoler oplevede vi en opmærksomhed på de børn, der blev optaget af noget andet end undervisningen, faldt i staver, blev urolige eller var stille og deltog perifert i timerne. Samarbejdet mellem børn og lærere forløb som et samspil mellem planlægning, afvikling og evaluering af undervisningen. Børnene havde i langt de fleste tilfælde stor indflydelse på planlægningen af undervisningen, og lærerne er blevet ”tvunget” til at lytte til børnenes bidrag. Dette gav opmærksomhed på, hvordan børn kan bidrage med viden fra klasserummet til planlægningen af undervisningen: ”Som lærer har jeg erfaret, at børnenes observationer er knivskarpe. De ser meget mere, end vi selv gør i lektionen.” Som allerede berørt, lå der i projektdesignet en forventning om, at børn skulle fungere som børneforskere og kigge med på hinandens undervisning.

I relation hertil er det tydeligt, hvor væsentligt det er at arbejde med etikken i udforskningen af undervisningen. Når børnene skal observere,

skal de ikke kigge på hinanden, men i stedet have fokus på lærerens undervisning, og hvad denne gør for/hos børnene. Ansvaret for eventuel manglende deltagelse ligger således hos den voksne og ikke hos de børn, der ikke deltager som forventet. Samtidig var denne rolle som børneforskere med til at give nogle børn – af og til børn, der er svære at nå – muligheden for at erobre nye roller. At blive aktive, bidragende, analyserende og deltagende – når de tog del i samarbejdet med lærerne oplevede alle oplevet at være en del af undervisningsplanlægningen og derigennem få indflydelse på, hvordan undervisningen skulle tilrettelægges.

Som eksempel kan nævnes et samarbejde om undervisningsudvikling mellem børn og lærere, hvor børnene valgte at fokusere på at arbejde i par og på, at bevægelse og variation indgik i undervisningen. I planlægningen af undervisningen diskuterede børn og lærere fordele og ulemper ved at arbejde sammen med sin bedste ven. Børnene satte ord på, at det ikke er alle, man samarbejder godt med, og at ens bedste ven ikke nødvendigvis er den bedste samarbejdspartner. En anden diskussion handlede om, hvor vigtigt det er at bevæge sig i undervisningen, og at undervisningen er varieret. En lektion blev planlagt, og lektionens forskellige arbejdsforløb blev skrevet ind i et skema, som gjorde det muligt for børnene at observere, hvordan de forskellige former for undervisning fremmede eller hindrede deltagelse.

I diskussionerne mellem lærere og børn efter undervisningen rettede opmærksomheden sig mod, hvem der var god at samarbejde med, hvem der skulle afgøre det, og hvordan et samarbejde skulle foregå. Børnene foreslog forskellige gruppedannelsesprocesser, som de syntes fungerede godt, og understregede, at de var meget optaget af, hvem de skulle samarbejde med. De diskuterede med hinanden og med lærerne, at det var godt selv at bestemme, og samtidig, at det var vigtigt, at man ikke altid arbejdede sammen med de samme. Det var ifølge børnene godt at lære nye at kende. Med afsæt i dialogen om undervisningen foreslog børnene justeringer af undervisningen til næste gang.

En ændring var en såkaldt lufter midt i lektionen. Børn og lærere aftalte, hvornår lufteren skulle placeres. I den forbindelse foreslog et af de børn, som lærerne betragter som en dreng, der har svært ved at arbejde koncentreret i lang tid, og som har det svært i børnefællesskabet, at de

skulle have nye makkere, og inden de skulle skrive en historie sammen med ny makker, skulle de gå til lufter sammen med deres nye makker. Det var hans idé, at lufteren skulle bruges til at udvikle ideer til historien. og i øvrigt kunne man sammen med den nye makker lave nogle af bevægelserne sammen. Det er et eksempel på, at et barn, der ikke deltager engageret i undervisningen (som er svær at nå), får mulighed for at træde frem og på kompetent vis sætte retning for en udvikling af undervisningen, hvor børnefællesskab, venskab og undervisning tænkes sammen. Noget, der betyder meget for hans deltagelse.

Undervisning, læring og inklusion – hinandens forudsætninger

ReHaRe projektets analyser peger på, at undervisning, læring og inklusion må tænkes sammen – også teoretisk – fordi de er hinandens forudsætninger i praksis. Det bliver tydeligt, når vi analyserer børnenes blik på undervisningen og med fokus på alle børns deltagelse. Som det er fremgået, oplever eleverne/børnene, at 'det sociale' og 'det faglige' eller inklusionen og læringen flyder sammen – og kan komme til at gøre det på nogle begavede måder, som fungerer i praksis, og som øger flere elevers deltagelse og engagement. Børn, som ellers ikke fungerer godt i undervisningen, får mulighed for at sætte retning for en udvikling af undervisningen, som de oplever, reducerer deres barrierer for deltagelse. Lærerne får i projektet mulighed for at observere undervisningen og lytte til børns perspektiver og får blik for, hvordan børnene deltager i specifikke situationer i undervisningen, og for, hvad de har brug for, hvis deres deltagelse skal forbedres. I eksemplet med lufteren viser drengen – og lærer dermed lærerne – hvordan han kan få en rolle og bliver hjulpet til at få en rolle i børnefællesskabet og i læringsfællesskabet, som er hinandens forudsætninger.

Anden analyse: Skolepolitiske rammers indflydelse på inklusionsudvikling

I dette afsnit formidler jeg den anden analyse, hvor fokus er på, hvordan det aktuelle skolepolitiske fokus på læringsudbytte har udfordret

inklusionen. Jeg peger bl.a. på, at når et innovationsprojekt med fokus på inklusion møder en skolekultur, hvor læringsudbytte er i fokus, kan der opstå etiske problemstillinger.

Der er lovgivet om inklusion og om læringsudbytte i Danmark, og de to spor i lovgivningen er ikke tænkt sammen (Hedegaard-Sørensen, 2021, 2022). Danmark underskrev Salamanca-erklæringen i 1990'erne, og efter en længerevarende uddannelsespolitisk diskussion er der blevet lovgivet på området siden 2012. Der blev således i 2013 vedtaget et mål om, at alle børn i Danmark skal modtage undervisning i almenskolen (evt. med inklusionsstøttende tiltag), og samtidig at børnenes læringsudbytte (målt via tests) skal forbedres (UVM: https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2013/1640). I den danske uddannelsespolitik nuanceres ambitionen om, at alle skal deltage. Med den første inklusionslov (2012) blev der sat et mål om, at 96 procent af alle elever skal være inkluderede i den almindelige undervisning i 2015. Med en administrativ justering i 2013 tages et yderligere skridt mod inkludering. Her defineres børn med særlige behov som børn med behov for mere end ni timers specialpædagogisk bistand om ugen. De resterende børn skal undervises i almenpædagogiske og/eller inklusionspædagogiske læringsmiljøer. I dag er henvisningsprocenten til specialtilbud på samme niveau som i 2013 (Social- og indenrigsministeriets Benchmarkingenhed, 2019), og meget indikerer, at de politiske visioner om inklusion ikke er realiseret i praksis endnu.

Igennem det 20. århundrede har idealer om lighed og økonomisk vækst domineret den danske uddannelsespolitik. Uddannelsespolitikken har fokuseret på at bryde den negative sociale arv og skabe lighed gennem uddannelse, og i de senere år er den i stigende grad blevet set som et middel til at skabe økonomisk vækst med tests, faglighed og læringsmålsstyring (Moos, 2014). Uddannelsespolitikken, herunder skolepolitikken, har resulteret i lovgivning i retning af læringsudbytte og inklusion. Med målstyringen ses en bevægelse fra at opfatte uddannelse som en pædagogisk, kulturel livsform til at betragte uddannelse som en styringsform med fokus på målbare mål og målinger af faglige resultater (Moos, 2019, s. 41). Det er en uddannelsespolitik, der foregiver at være evidensfokuseret, og som orienterer sig efter internationale

sammenligninger af resultater. Det har ledt til, at en evidenstænkning fra det amerikanske sundhedssystem øver indflydelse på pædagogisk forskning og praksis i Europa og Danmark (Moos, 2019), og til et fokus på, hvad der virker i praksis. Engsig og Johnstone (2015) argumenterer i en artikel med titlen 'Is there something rotten in the state of Denmark?' for, at der er sket en skolepolitisk ændring, der betyder, at argumentet for inklusion har bevæget sig fra målet om ligeværd, adgang, tilhørsforhold og retten til at indgå i fællesskaber til i højere grad at rette sig mod et mål om fleres adgang til et godt læringsudbytte. Det er en bevægelse fra en etisk og rettighedsbaseret diskurs over imod en amerikansk *accountability*-diskurs med indførelsen af tests og nationale målinger (Engsig & Johnstone, 2015). Forfatterne analyserer uddannelsespolitikken i Danmark og viser, at hvad angår inklusion befinder politikken sig i et kontinuum mellem en rettigheds- og en accountability-diskurs.

I et diskussionsklima, hvor læringsudbytte og inklusion ses som modsatrettede og separate mål, bliver lærere ikke støttet i at få undervisningen og lærings- og dannelsesmålet til at fungere sammen med ambitionen om at inkludere. Engsig og Johnstone (2015) argumenterer for, at den rettighedsbaserede inklusionsdiskurs med fokus på børns ret til deltagelse udfordres eller erstattes af en accountability-inklusionsdiskurs. Altså, at den etiske inklusionsvision med fokus på deltagelse, udvikling, dannelse, medborgerskab, demokrati og ligeværd udfordres af en inklusionsforståelse, der understreger alle børns ret til læringsudbytte.

I mit arbejdet med forskningsoversigter om inklusion (Hedegaard-Sørensen, 2021, 2022) blev det tydeligt, at de udfordringer, som vi ser i Danmark – vedrørende at finde fodfæste i de politiske ambitioner om henholdsvis inklusion og tests og accountability (måling og evaluering) – også diskuteres i den internationale forskningslitteratur. Den internationalt anerkendte inklusionsforsker Mel Ainscow argumenterer i den forbindelse for, at skoler må udøve modstand over for en aggressiv skolepolitik – og tage bevidst stilling til, hvordan balancen mellem inklusion og fagligt udbytte skal etableres (Ainscow et al., 2006).

Skolepolitikken i læreres praksis – inklusion eller læring?

Målstyring, læringsudbytte og nationale målinger præger læreres faglige selvforståelse og opmærksomhed i skolen. Det fremgår af et kritisk etnografisk feltstudium, 'Differentiering i undervisningen i praksis' (Hedegaard-Sørensen & Grumløse, 2016), som bygger på interviews med lærere, observationer af undervisningen og et længere lektionsstudium med fokus på, hvordan undervisningen kan/kunne udvikles, så den skaber mulighed for alle børns deltagelse – og læring, udvikling og dannelse. Af de indledende interviews fremgik det, at lærerne adskiller "undervisningen i fag/den almindelige undervisning for hele klassen" fra "inklusionen": De ser undervisning og inklusion som to forskellige dimensioner i praksis. Et citat fra studiet illustrerer denne tendens:

> Jeg tænker det bestemt ikke sammen. Og det hænger sammen med, at det er svært nok at differentiere i sig selv – også hvis man kun tager udgangspunkt i en almindelig elevgruppe. Jeg ville nærmere adskille det. Nu er der kommet en gruppe inklusionselever, som får den betegnelse, fordi de står lidt uden for differentieringen. Jeg tænker, at differentiering hænger sammen med den almindelige undervisningsopgave. (Hedegaard-Sørensen & Grumløse, 2016, s. 86)

Det fremgår, at der trækkes et skarpt skel mellem inklusionen og undervisningsdifferentieringen. Inklusionen angår børn, som er i vanskeligheder, og differentieringen angår de fleste elever og deres læring. Dette strider mod den etiske og pædagogiske inklusionsforståelse, hvor der er bred enighed om, at inkluderende pædagogik betyder tilstedeværelse, deltagelse og læring for *alle* børn. Det betyder, at alle børn i klassen er lærernes ansvar, og at ingen skal behandles særligt på grund af individuelle mangler og lidelser. Som Florian og Black-Hawkins udtrykker det, så handler inkluderende pædagogik om "at respektere såvel som at respondere på menneskers forskelligheder på måder, som inkluderer de lærende i, snarere end at ekskludere dem fra, hvad der almindeligvis foregår i klasseværelset" (Florian & Black-Hawkins, 2011, s. 814, min oversættelse). Inklusionsudfordringen, forstået som en didaktisk udfordring, består i at behandle børn forskelligt uden at ekskludere nogle som særlige (fx i særlige institutionelle arrangementer

for de få). Skåret ind til benet viser analyser med fokus på inklusion, at det fagdidaktiske fokus tager lærernes opmærksomhed, og dermed ekskluderer inklusionen (Hedegaard-Sørensen & Grumløse, 2018). Analyserne indikerer, at almendidaktiske og inklusionspædagogiske fagligheder mister fodfæste. Spørgsmål som "hvordan behandler vi børn forskelligt uden at stigmatisere?" og "hvordan finder vi balancen mellem individ og fællesskab?" træder i baggrunden til fordel for et fokus på læringsudbytte.

Arbejdet med børns indflydelse i en skolekulturel sammenhæng

Som omtalt i kapitlets indledning erfarede vi i Rehare-projektets samarbejde med seks forskellige skoler i Danmark, at der er store forskelle på lokale faglige kulturer, og på, hvordan og hvorvidt interessen for alle børns engagerede deltagelse er i fokus hos lærerne (Hedegaard-Sørensen & Grumløse, 2018). På de seks skoler, som indgik i projektet, oplevede vi en skolekulturel praksis, hvor lærere arbejdede med at balancere hensynet til læringsudbytte og alle børns deltagelse i undervisningen. I den umiddelbare faglige selvforståelse var det for alle skolerne et centralt element at skabe adgang til undervisningen for børnene, og der var fokus på at arbejde med børnegrupper, der er prægede af, at skolerne ligger i udsatte boligområder, hvor de socioøkonomiske vilkår er udfordrende. Dette havde alle skolerne til fælles. Samtidig var der store forskelle på, *hvordan* skolerne arbejdede med at balancere inklusion og læringsudbytte, og det har vi i forbindelse med projektet analyseret som et forhold, der er forbundet med skolernes lokale faglige kulturer.

Det viste sig, da vi analyserede samarbejdet mellem lærere og børn på de forskellige skoler, at der var meget stor forskel på, hvordan lærerne inddrog eleverne i planlægningen og analysen/evalueringen af undervisningen. Der var med andre ord stor forskel på lærernes syn på det at justere undervisningen i overensstemmelse med børnenes forskellige behov, forudsætninger og interesser. Eller sagt på en anden måde: Der var stor forskel på, hvor parate lærerne var til at afgive kontrollen med undervisningen og til at give børn indflydelse på undervisningen og som

en del af det at indgå i demokratiske samtaler med børn. På trods af at Danmark har en historie – og også en skolehistorie – som er dybt forbundet med et politisk mål om at skabe den demokratiske velfærdsstat med universelle principper om at inkludere hele samfundet i forhold til sociale rettigheder og goder for alle uanset herkomst og social status (Esping-Andersen, 1990), så er der alligevel forskelle på, hvordan skoler møder dette.

Inklusion og det at have et fagligt fokus på inklusion betyder, som Florian og Hawkins (2011) definerer det, at respektere og at respondere på menneskers forskelligheder og at undlade at ekskludere lærende fra det, som foregår i klasseværelset. Skaalvik og Skaalvik (2007) fremhæver betydningen af at give børn indflydelse på undervisningen. Samtidig ser vi i den internationale forskning i inklusion, at visionen om inklusion ikke udelukker, at eksklusion er en del af skolens praksis (Allan, 2013; Hansen, 2010; Slee, 2019, Hedegaard-Sørensen & Gumløse, 2016, 2018). Det er ikke en ny pointe, at skolen bidrager til samfundsmæssig ulighed og eksklusion. Det er vist i den uddannelsessociologiske forskning siden 1970'erne, at der er en relation mellem socioøkonomisk status, læringsudbytte og deltagelse (Bourdieu & Passeron, 1990; Epstein, 2009). I den aktuelle internationale diskussion om skolen og om inklusion peges der på, at neoliberale skolepolitikker accentuerer disse ekskluderende processer (Slee, 2013). Flere internationale studier viser, hvordan der kan identificeres en sammenhæng mellem socioøkonomisk baggrund og læringsudbytte og inklusion (Bakker et al., 2007; Veland et al., 2009). Disse studier bekræfter den sociologiske analyse af ulighed og eksklusion som en integreret del af skolens praksis. Samtidig fremgår det også af den internationale inklusionsforskning, at det er vanskeligt for lærere at realisere den politiske og pædagogiske vision om inklusion i praksis (Lindner & Schwab, 2020), at den internationalt orientererede skolepolitik med fokus på tests og læringsudbytte fører til øget marginalisering og eksklusion (Slee, 2013; Slee & Allan, 2001), og at evalueringspraksisser i skolen bidrager til *labeling*, kategorisering og ekskludering af børn (Slee & Allan, 2001).

Muligheden for inklusion og for aktionsforskning, der har en ambition om at fremme inklusion, er betinget af mere og andet end politiske

visioner og afhænger af mere end læreres faglige selvforståelse. Vi må se på praksis og på den lokale faglige kultur, der udspiller sig i praksis. I ReHaRe-projektet blev dette meget tydeligt, hvilket jeg her vil illustrere med eksempler på dialoger mellem lærere og børn. Nogle er åbne og inviterer børn ind i læreres undervisningsplanlægning og evaluering og giver dem reel indflydelse på undervisningen, mens andre er lukkede – her gives børnene ikke reel indflydelse. Sidstnævnte dialoger foregår på skoler, som primært fokuserer på læringsudbytte, og hvor inklusionsudviklingen ikke er en del af den faglige kultur. Her oplever vi som aktionsforskere at stå i en etisk problematisk situation, når vi inviterer børn ind i demokratiske dialoger, og lærerne ikke indfrier det lovede.

Her først et eksempel på en dialog, hvor lærerne lytter til børnene. Det foregår på en skole, hvor man har arbejdet med inklusion i mange år, og hvor det at arbejde med inklusion betyder at tilpasse undervisningen til børnenes forskelligheder. Man arbejder meget elevcentreret, og det vil også sige, at børnene selv sætter mål for deres læring og for undervisningen. Et projekt som ReHaRe er direkte i tråd med den lokale faglige kultur og understøtter et børnesyn, som allerede er etableret. Her evalueres en udforskningslektion, hvor børnene skulle arbejde med et projekt om dyr:

Barn 1: Måske bliver nogle af os færdige før tid, og så bliver det kedeligt. Måske kunne vi få en anden opgave. Det skal ikke være en belønning. Hvis det er en belønning, så vælger vi bare at arbejde med et nemt dyr, og så lærer vi ikke rigtig noget – fordi vi ikke arbejder ordentligt med det.

Lærer: Hvad kan vi gøre ved det?

Barn 1: Måske kunne vi få flere opgaver at vælge imellem. For eksempel, når du er færdig med at lave din opgave, så skal du tegne et dyr.

Lærer: Så ville det være godt at variere mellem at undersøge, at tegne, at skrive og at fremlægge viden?

Barn 1: Ja.

Barn 2: Det ville være som en anden lektion, jeg husker. Vi arbejdede sammen to og to, og vi skulle tegne dyr, hente information om dyret, og så skulle vi lave en masse sjove ting.

Barn 1: Hvis vi havde planlagt timen anderledes, så ville ingen have været larmende og forstyrrende.
Lærer: Hvordan skal timen ændres og forbedres? Hvad vi du foreslå?

I denne dialog er læreren nysgerrig, og hun vil gerne lære af børnene, og samtidig viser læreren, at hun er villig til at ændre og justere undervisningen. Hun værdsætter børnenes demokratiske indflydelse.

I det næste eksempel ser vi ikke samme nysgerrighed og vilje til at lytte og justere undervisningen. Her afgives der ikke kontrol. De diskuterer, hvor mange pauser, der skal være i undervisningen – fordi alle børn har peget på, at det bliver for kedeligt at sidde meget længe og lytte og arbejde.

Lærer: Nogle gange tager vi en pause uden skolearbejde og nogle gang med skolearbejde. Når det er med skolearbejde, så får børnene en pause inden undervisningen starter igen.
Lærer: [henvendt til børnene]: Hvad tænker I om det?
Barn 2: Det lyder fint.
Barn 1: Jeg synes, det skal være ok at se YouTube i pausen.
Lærer: Hvorfor et det vigtigt at have en pause?
Barn 3: Frisk luft for hjernen.
Barn 1: Kan vi ikke se YouTube udenfor så?
Barn 4: Du kan se YouTube hjemme.
Lærer: Jeg tænker, at næste lektion/time bliver som i dag. To opgaver og så en pause – og så kan vi lave en pause med skolearbejde og en pause uden skolearbejde. Hvad siger I til det?
Barn 1: Ok. Så får du, hvad du vil have, og vi får, hvad vi vil have.

Man får det indtryk, at børnene ikke har tillid til deres lærer. De udtrykker deres synspunkter på en meget stille og måske lidt provokerende måde. Børnene peger på, at de har brug for flere pauser og for ikke at sidde stille og arbejde – uden indflydelse – meget længe ad gangen. Det er ikke det, som diskuteres. Snarere forhandler lærere og børn om pausernes indhold og omfang. Børnene foreslår flere gange, at en pause skal være en pause, men det ser ikke ud til, at læreren imødekommer dette. Hun konkluderer og finder et kompromis. Ideen om at give børn demokratisk indflydelse bliver ikke fastholdt – i stedet resignerer børnene, og læreren kontrollerer fortsat samarbejdet.

Diskussion: Aktionsforskning, undervisningsudvikling og lokale kulturer

Dialogerne afslører afgørende forskelle i skolernes parathed til at indgå i åbne og demokratiske dialoger med børn. Nogle – som den sidste dialog – var lukkede, og børnene blev ikke givet reel indflydelse. Som aktionsforskere bliver vi overfor børnene positioneret som voksne, der står for at sætte demokratiske og åbne dialoger i gang og samtidig ikke vil give reel indflydelse til børnene. Det var etisk problematisk at overlade børnene til en dialog, som ikke var demokratisk, og samtidig at være sat i rollen som forskere, der skulle være loyale overfor et internationalt projekt med fælles tilgang. Vi var dermed med til at reproducere et hierarki i skolen, som vi på mange måder synes er problematisk – samtidig med at vi foregav, at der var mulighed for demokratisk indflydelse.

Projektets skoler er alle placeret i det samme geografiske område i Danmark, de er alle skoler, der arbejder med børn, der er bosat i udsatte boligområder, og de er alle underlagt den samme skolepolitik. Samtidig er der store forskelle på dem, når det angår den kulturelle praksis. Et af projektets fund er således, at man i aktionsforskning og inklusionsudvikling må arbejde med afsæt i denne kulturelle praksis. Pierre Bourdieu og Passerons teori om magt og hierarki i pædagogiske relationer (Bourdieu & Passeron, 1977) understreger, at magt er en del af kommunikation og møder. Som Bourdieu udtrykker det, er kommunikation ikke bare kommunikation. Det skjulte hierarki (magtrelationen mellem lærere og børn) vil træde frem i aktionsforskning, så det er ikke tilstrækkeligt at indføre og overføre gode ideer til praksis – uden at medtænke den kultur, de skal fungere i. Politik og aktionsforskning og ambitioner om at udvikle praksis i det hele taget må basere sig på viden om kulturelle praksisser og medtænke magt og hierarki.

Inklusionen i den etiske og pædagogiske form er, som det er fremgået, blevet udfordret af en skolepolitisk fokusering på tests og læringsudbytte og på nogle rammer, som ikke i tilstrækkelig grad har givet lærere og andre professionelle mulighed for at arbejde specialpædagogisk og inkluderende (og sammen) om at udvikle undervisningen. Lærere har skullet klare opgaven alene – dog med støtte fra interne ressourcepersoner (inklusionsvejledere, pædagoger, AKT-vejledere og talepædagoger).

Under disse rammer har det ikke været muligt at skabe et inkluderende læringsmiljø, hvor en pædagogisk og didaktisk bestræbelse på at skabe deltagelsesmuligheder for alle har været den dominerende. Det har betydet, at en række børn ikke er blevet imødekommet i forhold til deres særlige behov. De har i vidt omfang måttet tilpasse sig sociale og kulturelle forventninger til den gode elev, som skolens kulturelle praksis er forbundet med. Den eksklusionsgrad, vi har set (jf. social- og indenrigsministeriets analyse fra Social- og Indenrigsministeriets benchmarkingsenhed, 2019) indikerer, at undervisningen ikke er blevet udviklet, så den er tilpasset børnenes forskellige forudsætninger. Vi oplevede som en del af ReHaRe-projektet, at skolerne – på nær en af dem – var meget usikre i forhold til at forholde sig til inklusion. Andre dagsordener havde taget over. Samtidig oplevede vi, at arbejdet med at samarbejde med børn var med til at skubbe en skolepolitisk fokusering på læringsudbytte lidt i baggrunden. Lærerne opdagede igen, at det at samarbejde med børn og at give dem indflydelse ikke var i modsætning til en ambition om at arbejde med børns engagement, deltagelse og læring.

At inddrage børn i undervisningsudvikling og inklusionsudvikling er at sætte en kulturændring i gang på skolen. Det er væsentligt at påpege, at ansvaret for denne IKKE er børnenes. Ansvaret er lærernes, og de kan inddrage børn på konstruktive måder, som kan være med til at understøtte børnenes – og flere børns – deltagelse i undervisningen. Børnene kan være med til at rette opmærksomheden mod, hvordan det opleves at være børn i undervisningen, og på mange måder har det den positive virkning, at lærerne får øje på børnene som individer – deres præferencer, interesser, måder at lære på osv. Som det er fremgået af det ovenstående, kan børn lære deres lærere noget om undervisning – om at få børnefællesskab, trivsel og læring/undervisning til at indgå konstruktivt i et samlet skoleliv.

Det er og skal være et lærerfagligt ansvar at igangsætte en kulturændring for og på skolen, og det er ikke et ansvar, som børnene skal løfte. Men det er samtidig et skolepolitisk ansvar at skabe de rette organisatoriske betingelser for, at lærere og lærere og børn kan finde tid til at mødes. Som Slee (2013) påpeger, er inklusion et politisk valg, og dens mulighedsbetingelser

er politiske og økonomiske. Der har vi et valg som samfund; både de skandinaviske velfærdsstater og resten af den vestlige verden.

De to dele (analyser), som artiklen er delt ind i, peger i et mere konkluderende perspektiv på, at der er der muligheder for at reducere barrierer for børns deltagelse (også for de børn, som det er svært at nå). Også inden for rammerne af den danske skolepolitiske kontekst, der, som det fremgår af kapitlet, kan føre til en ekskluderende praksis i skolen. Hvis forandringer i retning af mere inkluderende læringsmiljøer skal realiseres, forudsætter det skolekulturelle forandringer og en værdimæssig orientering hos lærere i retning af inklusion og demokratisk deltagelse. En sådan skolekulturel forandring forudsætter en organisatorisk rammesætning af læreres arbejde, hvor det bliver muligt at finde rum til fælles refleksion og analyse – også i samarbejde med børn.

Referencer

Ainscow, M., Booth, T. og Dyson, A. (2006). *Improving schools, developing inclusion*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780203967157

Allan, J. (2013). Foucault and his acolytes: Discourse, power and ethics. I M. Murphy, *Social theory and education research*. Routledge.

Bakker, J., Denessen, E. & Brus-Laeven, M. (2007). Socio-economic background, parental involvement and teacher perceptions of these in relation to pupil achievement. *Educational Studies, 33*(2), 177–192.

Bowles, S. & Gintis. H. (1976). *Schooling in capitalist America. Educational reform and the contradictions in economic life*. Routledge & Paul Kegan.

Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in education, society and culture*. Sage.

Esping-Andersen, G. (1990). *The three worlds of welfare capitalism*. Princeton University Press.

Epstein, J. L. (2001). Building bridges between home, school and community: The importance of design. *Journal of Education for Students Placed at Risk, 6*(1–2), 161–168.

Engsig, T. T. & Johnstone, C. (2015). Is there something rotten in the state of Denmark? The paradoxical policies of inclusive education – lesson to be learned. *International Journal of Inclusive Education, 18*(5), 1–18.

Florian, L. & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational* Research Journal, *37*(5), 813–828.

Hansen, J. H. (2010). Limits to inclusion. *International Journal of Inclusive Education, 16*(1), 89–98. https://doi.org/10.1080/13603111003671632

Hedegaard-Sørensen, L. (2021). *Inklusion og eksklusion i undervisningen*. Pædagogisk Indblik, Århus Universitetsforlag.

Hedegaard-Sørensen, L. (2022). *Inklusion i fagene*. Pædagogisk Indblik, Århus Universitetsforlag.

Hedegaard-Sørensen, L. & Grumløse, S. P. (2016). *Lærerfaglighed, inklusion og differentiering*. Samfundslitteratur.

Hedegaard-Sørensen, L. & Grumløse, S. P. (2018). *Exclusion: The downside of neoliberal education policy. International Journal of Inclusive Education, 24*(6), 631–644. https://doi.org/10.1080/13603116.2018.1478002

Lindner, K. T. & Schwab, S. (2020). Differentiation and individualisation in inclusive education: A systematic review and narrative synthesis. *International Journal of Inclusive Education*. https://doi.org/10.1080/13603116.2020.1813450

Messiou, K. & Ainscow, M. (2020) Inclusive inquiry: Student-teacher dialogue as a means of promoting inclusion in schools. *British Educational Research Journal, 46*(3), 670–687.

Moos, L. (Red.) (2019). *Glidninger: 'Usynlige' forandringer inden for pædagogik og uddannelser*. Århus Universitet. https://ebooks.au.dk/index.php/aul/catalog/book/312

Moos, L. (2014). Educational governance in Denmark. *Leadership and Policy in Schools*, *13*(4), 424–443.

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2007). *Skolens læringsmiljø – selvopfattelse, motivation og læringsstrategier.* Akademisk Forlag.

Slee, R. (2013). How do we make inclusive education happen when exclusion is a political predisposition? *International Journal of Inclusive Education, 17*(8), 895–907.

Slee. R. & Allen, J. (2001). Excluding the included: A reconsideration of inclusive education. *International Studies in sociology of Education***,** *1*(2).

Slee, R. (2019). *Inclusive education isn't dead, it just smells funny*. Routledge.

Social- og Indenrigsministeriets benchmarkingsenhed. (2019). *Faldende inklusionsgrad på skoleområdet*.

Tinglev, L. (2012) *Teamsamarbejdets dynamiske stabilitet – en kulturhistorisk analyse af læreres læring i team* [Ph.d.-afhandling]. Århus Universitet.

Ulvseth, H., Jørgensen, C. & Tetler, S. (2017). *Elevers engagement i undervisningen. Om metoder til inddragelsen af elevers stemme*. Dafolo.

Veland, J., Midthassel, V. & Ildsoe, T. (2009). Perceived socio-economic status and social inclusion in school: Interactions of disadvantage. *Scandinavian Journal of Educational Research, 53*(6), 515–531.

Etterord

Å skape inkluderande barnehage og skule

Peder Haug

Professor emeritus Høgskulen i Volda

Abstract: This chapter is a comment to some of the issues that I have found being of interest in this book from the SUKIP-project. My contribution is not an evaluation of the project, nor a review. The text mostly deals with the positioning of the project in the recent discourses about special education, inclusive education, and innovations in education. The project aims to support the political and educational wish to change practices to be more inclusive and less exclusive in early childhood education and school. Why this interest appears just now, almost 30 years after the Salamanca Statement, is an interesting question. The chapter also goes into the recent developments and meanings of special- and inclusive education. The discussion about the relations between the concepts of integration and inclusion reveals that these two ideals in many respects have a common meaning, while there are differences in practice. The fear is that inclusive practices will be reduced to placements of children in education, as was the case with integration. Another matter is the possible contradictions between the individual needs of the learner, and the idea that a universal learning environment is the best way to construct inclusive education. The SUKIP-project has found a way out. A central element for the practitioners in the project is the learners' benefit from the provisions in inclusive education. It may be an exaggeration, but it seems that the researchers have gained more from the cooperation with the practitioners, than the other way around.

Keywords: SUKIP, inclusion discourses, integration and inclusion, universal education, individual teaching, learning benefit

Sitering: Haug, P. (2023). Etterord: Å skape inkluderande barnehage og skule. I M. Mjøs, S. Hillesøy, V. Moen og S. E. Ohna (red.), *Kompetanse for inkluderende praksis. Et innovasjonsprosjekt om samarbeid mellom barnehage/skole og PP-tjenesten* (Kap. 13, s. 289–310). Cappelen Damm Akademisk. https://doi.org/10.23865/noasp.186.ch13

Introduksjon

Denne antologien handlar om erfaringar frå prosjektet *Samarbeid om utvikling av kompetanse for inkluderende praksis* (SUKIP). Prosjektet utforskar og etablerer nye innovative samarbeidsformer mellom PP-tenesta, barnehage og skule i eit partnarskap med forskingsmiljø ved NLA Høgskolen i Bergen, Universitetet i Stavanger og Statped. Målet er å fremje inkluderande praksisar i barnehage og skule. Dette kapittelet kommenterer nokre av dei tilnærmingane, prosessane og resultata som eg finn interessante og viktige. Det er ikkje ei vurdering av det arbeidet som er gjort, heller ikkje ei oppsummering. Kommentarane legg mest vekt på korleis prosjektet kan plasserast i den samtidige diskursen om spesialpedagogikk, inkluderande opplæring og innovasjon.

Mangfaldet som den store pedagogiske utfordringa

Utgangspunktet for prosjektet og behovet for å utvikle spesialpedagogikk og inkluderande praksisar følgjer av ei erkjenning på to område. Eit område er at barnehage og skule skal møte det store mangfaldet av barn og unge på ein positiv måte. Mangfaldet refererer til ulikskapar i individuelle føresetnader for utvikling og læring, eit samla resultat av arv og oppvekst. Å meistre denne variasjonen har vore ei utfordring så lenge det har eksistert formalisert opplæring.[1]

Eit anna område følgjer av det høge ambisjonsnivået i arbeidet i barnehage og skule. Det er stort. Dette vesle utdraget frå formålsparagrafane for barnehagen og skulen er døme på det:

> Barna skal få utfolde skaperglede, undring og utforskertrang. De skal lære å ta vare på seg selv, hverandre og naturen. Barna skal utvikle grunnleggende kunnskaper og ferdigheter. De skal ha rett til medvirkning tilpasset alder og forutsetninger. (Barnehageloven, 2005, § 1, andre ledd)

1 Pontoppidan tok t.d. eit visst omsyn til elevmangfaldet i den første læreboka i skulen: *Sandhed til Gudfryktighed* (Pontoppidan, 1737). Deler av innhaldet kunne elevar, som av ulike grunnar streva, hoppe over.

> Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar [haldningar] for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong. (Opplæringslova, 1998, § 1, femte ledd)

Spørsmålet gjeld realismen i desse forventingane. Er dei oppnåelege? Det har hendt at både lærarutdannarar, lærarstudentar og lærarar omtalar læreplanar som «Draumkvedet[2]». Det vil seie at det planane legg opp til er vanskeleg, kanskje umogleg å få til. Regjeringa Solberg er inne på manglande praktisk oppfølging, i ei melding til Stortinget om verksemda i barnehage og skule i 2019:

> … mange barn og elever har en hverdag der de ikke blir sett og forstått, og der de utvikler seg og lærer mindre enn de kunne gjort med et bedre tilrettelagt pedagogisk tilbud. … Disse barna og elevene kan oppleve at de ikke har det godt og trygt i barnehagen eller på skolen, og at de ikke er en verdifull del av fellesskapet. (Meld. St. 6 (2019–2020), s. 9)

Meldinga refererer til studiar av spesialpedagogikk og inkluderande opplæring i barnehage og skule som konkluderer med at tilhøva ikkje er som ønskte. Og semja om det er ganske stor, den gjeld truleg i alle land som har ambisjonar på området (Florian et al., 2017, s. 17 ff.).

For å bøte på desse manglane har regjeringa sett i verk satsinga *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderande praksis* (Utdanningsdirektoratet, 2021). Der er målsettinga at alle barn og unge, uavhengig av individuelle føresetnader, skal få eit godt tilpassa og inkluderande tilbod i barnehage og skule. Difor må alle aktuelle aktørar i barnehage, skule, PP-tenesta og andre etatar som gir støtte, ha høg kompetanse og samarbeide for å skape ein inkluderande fellesskap. Det er lagt stor vekt på dei ordinære pedagogiske tiltaka som grunnlag for meir inkluderande praksis. Det føreset kompetanse- og organisasjonsutvikling både i støttesystema, barnehagen og skulen. SUKIP-prosjektet er ein forskingsbasert innovasjon som skal støtte denne satsinga.

---

2 «Draumkvedet» er ei norsk folkevise frå slutten av mellomalderen som skildrar kva Olav Åsteson drøymde om livet etter døden i løpet av alle dei tolv juledagane han sov.

Inkludering og spesialpedagogikk

Det ein kan vere merksam på i bruken av omgrepet inkludering i landet vårt, er at det har vore mest nytta om spesialpedagogiske tiltak. Det gjeld også i Meld. St. 6 (2019–2020), som gir grunnlaget for *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis* (Utdanningsdirektoratet, 2021). SUKIP-prosjektet står i denne tradisjonen, med ei særleg interesse for allmennpedagogiske og spesialpedagogiske tiltak i samarbeidet mellom PPT, barnehage og skule. PP-tenesta si oppgåve i denne samanhengen gjeld både dei sakkunnige tilrådingane og systemarbeidet. I begge desse områda kan PPT arbeide langt meir aktivt for inkluderande praksisar. Det går nokså tydeleg fram av dei kritiske perspektiva på PPT i Meld. St. 6 (2019–2020) (s. 55 ff.), med forventingar om utvikling på ei rekkje område.[3] Det heiter mellom anna:

> Ved at PP-tjenesten arbeider tett på barna og elevene, vil den kunne utarbeide gode sakkyndige vurderinger og bidra til å tilrettelegge for enkeltbarn og -elever i praksis. Det vil også kunne styrke barnehagenes og skolenes evne til å tilpasse det ordinære tilbudet til mangfoldet av barn og elever. (Meld. St. 6 (2019–2020), s. 57)

Den spesialpedagogiske innrettinga i inkludering, er ikkje berre norsk. Det heng truleg mest saman med at inkludering i si tid erstatta omgrepet integrering, som var knytt tett opp til spesialpedagogiske tiltak i barnehage og skule. Salamanca-deklarasjonen,[4] som er utgangspunktet for merksemda gitt til inkluderande opplæring, gjeld derimot alle, men særleg barn og unge med behov for *special needs education*, som er noko anna enn den norske termen spesialundervisning. *Special needs education* gjeld alle barn og unge som strevar i opplæringa. Kor mange det gjeld er uklart, og avhengig av korleis ein forstår «streve». Omfanget aukar med alderen. I norsk forsking varierer den rapporterte storleiken på denne gruppa i skulen mellom ein femdel (Hausstätter, 2013), ein

3 Kritikken av PPT går langt attende i tid: «Det er intensjonen i nesten alle meldingar [til Stortinget] frå 1974 og fram til 1991 at PPT-systemet skal styrkjast» (Haug, 1999, s. 196). Den kritikken er sidan halde ved like, jf. Meld. St. 6 (2019–2020).

4 Ein deklarasjon vedteken på UNICEF-konferanse i Salamanca i 1994, og som Noreg har slutta seg til saman med neste hundre andre nasjonar.

firedel (Nordahl et al., 2018) og ein tredel (Haug, 2016). «Berre» 7,75 prosent av elevane i grunnskulen får spesialundervisning i 2021–2022, og den aktuelle gruppa er såleis mykje større. Tala for dei aktuelle barna i barnehagen vil vere mindre, men langt større enn dei 3,6 prosent barn som får spesialpedagogisk hjelp der.

Merksemda gitt til spesialpedagogiske tiltak i denne satsinga kjem i stor grad frå rapporten frå ekspertgruppa: *Inkluderende fellesskap for barn og unge*, som la sentrale premissar for innhaldet i Meld. St. 6 (2019–2020). Ekspertgruppa konkluderte med at vi i dag har et lite funksjonelt og ekskluderande spesialpedagogisk system for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (Nordahl et al., 2018, s. 215). Liknande konklusjonar om tilstandane i opplæringa har over tid kome fram også andre stader (Barneombudet, 2017; Haug, 2017; Riksrevisjonen, 2010). Dei har gått att i lang tid, og var ei hovudårsak til overgangen frå ei integrerande til ei inkluderande tilnærming til opplæringa (Haug, 2021, kap. 3).

Idegrunnlaget for inkluderande orientering i barnehage og skule gjeld sentrale samfunnsverdiar, som sosial rettferd, likestilling og likeverd. Dei er innarbeidde i barnehagelova og opplæringslova, med heimel i Grunnlova (1814, § 109): «Alle har rett til utdanning. Born har rett til å ta imot grunnleggjande opplæring. Opplæringa skal utvikle evnene til kvart barn og ta omsyn til dei behova det har, og fremje respekt for demokratiet, rettsstaten og menneskerettane.» Ut frå dette verdigrunnlaget er dei avdekte tilhøva som gjeld opplæringa generelt og inkluderande opplæring spesielt både uheldige, uverdige og uakseptable. SUKIP-prosjektet tek såleis tak for å utvikle eit omfattande og særs sentralt område i opplæringa i barnehage og skule.

Integrerande og inkluderande praksisar

Føregjengaren for inkluderande opplæring var prinsippet om at barn med særskilde behov kunne gå i vanleg skule og få spesialundervisning der, formelt innført i Noreg i 1955. Då fekk kommunane plikt til å skipe spesialundervisning. Den reviderte lova om grunnskulen frå 1975 tok opp i seg den tidlegare lova om spesialskular, oppheva skiljet mellom opplæringsdyktige og ikkje opplæringsdyktige elevar, og introduserte prinsippet om

integrering. Dette var ei formalisering av prinsippet om at elevar kunne få spesialpedagogiske tiltak både i vanleg barnehage og skule.[5] Det var opning for andre ordningar, til dømes spesialinstitusjonar, men ordinær barnehage og skule skulle vere «normalordninga» for dei med behov for spesialpedagogiske tiltak (Haug, 2022).

Same året kom den første barnehagelova. Den gav born med funksjonshemmingar prioritet ved opptak til barnehage på visse vilkår.[6] Samla auka det mangfaldsutfordringane, og dei gjeld framleis.

Inkludering erstatta integrering på 1990-talet, men heldt fram i det same sporet. For dei aller fleste gjekk opplæringa ut på ein kombinasjon av spesialpedagogiske tiltak og ordinær opplæring.

Omgrepet integrering har i praksis hatt mange ulike tydingar, og bruken har vore slurvete, hevdar Emanuelsson (1995, s. 96–97). Basisen for integrering er ein ideologi og eit ønske om ei samla opplæring, der alle er med i ein fellesskap, og med fråvær av segregering. Målet er ein fellesskap alle har utbyte av, der alle er likeverdige med rett til deltaking og medansvar for å forme heilskapen i samsvar med eit demokratisk menneskesyn (Emanuelsson, 1995, s. 95–96). Hans forståing samsvarar tett med synspunkta frå Blom-komiteen som formulerte tre kriterium på integrering: at elevane skulle høyre til i fellesskapen, kunne ta del i fellesskapen og kunne ta medansvar for oppgåver og plikter i fellesskapen (Kirke- og undervisningsdepartementet, 1971, s. 38). Uttrykket integrering omfatta både ein prosess, utviklinga fram mot målet med integrert opplæring og sjølve målet. Både prosessen og målet signaliserer motstand mot og fråvær av segregering (Emanuelsson, 1995, s. 95).

Dei integrerande praksisane vart ganske raskt etter 1975 reduserte til eit spørsmål om organiseringa, meir konkret om plasseringa av barn og unge i opplæringa. Barn og unge som av ulike grunnar streva i opplæringa fekk plass i vanlege barnehagar og skular. Der deltok dei i delar av

5 Retten til spesialpedagogisk hjelp i førskulealder vart regulert av opplæringslova fram til 2016, då vart han teken inn i barnehagelova. Det gjeld alle barn i førskulealder, same om dei går i barnehage eller ikkje.

6 § 10 i barnehagelova frå 1975 gav kommunen ansvar for at barn med funksjonshemmingar skulle få plass i vanleg barnehage, så langt det var mogleg. Dei hadde prioritet ved opptak, så framt dei kunne ha nytte av opphaldet. No står det i § 37 at: «Kommunen skal sikre at barn med nedsatt funksjonsevne får et egnet individuelt tilrettelagt barnehagetilbud.»

tida i ordinær opplæring, og i noko av tida fekk dei spesialpedagogiske tiltak. Dei andre ideelle elementa i omgrepet, som å høyre til, kunne ta del og ta medansvar, fekk langt mindre praktisk merksemd (Emanuelsson, 1995; Vislie, 2003). Dei dette gjaldt vart ofte omtalte som integrerte barn og unge, og kunne med det identifiserast som spesielle, kanskje som avvikarar. Det igjen gav eit grunnlag både for stigmatisering og segregering. Praksisane i denne integreringa førte etter kvart til misnøye, også internasjonalt. Kritikken var omfattande, og tok opp ei mengd ulike tema som kvalitetane på den sakkunnige utgreiinga, på enkeltvedtaka, på IOP-ane og ikkje minst på kvalitetane på det pedagogiske arbeidet. Ei hovudsak var manglande målretta tiltak for dei som var integrerte (plasserte) i ordinær barnehage og skule (Vislie, 2003). Kritikken av integreringspraksisane skapte endring i retning av ideane om ei inkluderande opplæring, jf. Salamanca-deklarasjonen frå 1994.

Omgrepet inkludering har om lag det same ideologiske grunnlaget og målsettinga som integrering. I Salamanca-erklæringa er forventinga at læringsmiljøet skal leggast til rette slik at alle barna og elevane får ei opplæring i ein fellesskap der dei kan delta, fungere positivt og ha godt utbyte. Opplæringa skal vere lagt slik til rette at den vil fungere godt, same kven som måtte vere i gruppa. Det er barnehagen og skulen som er inkluderande, og femner om og gir alle ei opplæring dei har utbyte av. SUKIP-prosjektet skal med andre ord utvikle barnehage og skule frå å praktisere integrering til å verte inkluderande.

Utfordringa er at vi finn den same «slurvete» bruken av inkludering som med integrering. Det er allereie døme på at inkluderande opplæring blir det same som å plassere barn og unge i vanleg barnehage og skule, ved at ein til dømes snakkar om inkluderte barn eller inkluderte elevar. Eg har møtt uttrykket «inkluderte barn» ved mange høve, og frå uventa hald.[7] Inkludering er også avgrensa til sosiale prosessar, slik det ofte vert brukt i daglegtalen.[8] Dei danske forskarane Hansen og Qvortrup (2013) ser dei sosiale sidene ved omgrepet, og utelukkar omsynet til det faglege læringsutbyte i omgrepet. Det er verd å trekke

---

7 Det gjeld sentrale aktørar innan opplæring, politikararar og leiarar i barnehage, skule kommunar, fylke og stat i tillegg til interesseorganisasjonar.

8 Norsk akademisk ordbok har to tydingar: medrekne og omfatte.

fram eit anna dansk bidrag, der konklusjonen er at inkludering må ta utgangspunkt i faga. Påstanden er at tiltaka til no har vore for abstrakte, og har ikkje teke omsyn til fagundervisninga, som er det sentrale i opplæringa (Hedegaard-Sørensen, 2022). Både barnehagane og skulane i SUKIP-prosjektet har den same tilnærminga, og er svært opptekne av innhaldsdimensjonane og av læringsutbytet.

Nærare om inkluderingsomgrepet

Inkluderingsomgrepet dukka opp i læreplanverket for Reform 97, og erstatta omgrepet integrering (Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement, 1996). Dei inkluderande ideane vart skrivne inn i rammeplanen for barnehagen i 2006 (Kunnskapsdepartementet, 2006). Omgrepet har sidan vore med i politikk, forsking og praksis innan utdanning, men det er verd å merke at det ikkje er å finne i lovverka korkje for barnehagen eller skulen. Inkluderande opplæring er med i planane for barnehage og skule, men dominerer ikkje og har ikkje ei overordna rolle. Der er omgrepet uklart og ikkje godt presisert eller forklart. I ein gjennomgang av den generelle delen av læreplanen for Kunnskapsløftet 2020 er konklusjonen at det ikkje er gitt «ein klar og inngåande definisjon av omgrepet [inkludering]. Dokumentet inneheld dei overordna perspektiva, men med opningar i fleire ulike retningar. Ei djupare forståing av omgrepet må skulane og lærarane hente i faglitteraturen» (Haug, 2021, s. 62).

Formuleringane om spesialundervisning i *Veilederen spesialundervisning* (Utdanningsdirektoratet, 2014) viser at inkluderande opplæring er gitt ein forrang, men der er ei rekkje andre moglege løysingar i organisering og gjennomføring av spesialundervisning (Haug, 2022).

Omgrepet inkludering er med i framlegget til ny opplæringslov, og er formulert i to lovparagrafar, men er heller ikkje her gitt ei overordna rolle.[9]

9 Det er (§11–13) om den pedagogisk-psykologiske tenesta som «skal samarbeide med og støtte skolane i arbeidet deira for å gi eit inkluderande opplæringstilbod til elevar som har ulike behov for tilrettelegging av opplæringa.» Og § 12–2 «Alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, inkludering, trivsel og læring.» Lova er forventa å ligge føre i 2023, og skal gjelde frå august 2024. https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/ny-opplaringslov/

Formuleringane i styringsdokumenta har til no vore lite tenlege som grunnlag for å utvikle inkluderande praksisar i opplæringa. Ein er avhengig av faglitteratur og forsking for å finne klare utgreiingar, analysar og perspektiv på dei utfordringane ein står overfor i opplæringa. Utfordringa er likevel at heller ikkje forskinga gir klare eller eintydige svar, korkje på kva inkluderande opplæring handlar om eller korleis gå fram for å kunne utvikle inkluderande praksisar (Nilholm & Göransson, 2017). Det bør ikkje overraske, ettersom forsking sjeldan gir berre eitt svar. Göransson og Nilholm (2014) finn til dømes at inkluderande opplæring i skulen har tre nivå: å plassere elevar med behov for særleg tilrettelegging i vanleg klasse, å gi dei ei opplæring dei har utbyte av, og å gi alle elevar ei opplæring som skal svare til dei individuelle behova dei har. Den siste tydinga samsvarar mest med Salamanca-definisjonen, medan den andre er mest i tråd med dagens praksis i norske barnehagar og skular.

Forståinga av både prinsippet og omgrepet inkludering er sterkt knytt opp til nasjonale historiske føringar (Mitchell, 2005). «These differences need to be explored, not in an attempt to resolve them but to recognise that they exist and to consider what their implications might be for any research undertaken» (Florian et al., 2017, s. 148). Inkludering sett inn i ein norsk kontekst er samansett og mangfaldig, og inneheld mål og tiltak på mange ulike område: personleg, sosialt, kulturelt og fagleg. Hovudperspektivet i SUKIP-prosjektet er prega av at lærarane skal respondere på ulikskapane mellom barn og elevar gjennom å utvikle opplæringa i inkluderande retning. Det tyder å auke deltakinga i aktiviteten og kulturen i barnehage og skule for kvart enkelt individ, og å minimalisere ekskluderinga og segregeringa frå aktivitetane og kulturen i barnehagen og skulen, med referanse til mellom andre Florian og Black-Hawkins (2011) og Ainscow et al. (2004).

Forskarane finn varierande omtalar og forståingar av inkluderande praksisar i prosjektet. Eit døme er barnehagestyraren som har lettare for å forklare kva inkluderande praksis ikkje er, enn kva det er. Så forklarer vedkomande inkluderande praksis med at alle barn skal få delta på alle arenaer i ein barnehagekvardag gjennom heile veka (sjå kapittel 3 i antologien). Ei slik utsegn avgrensar omgrepet til å vere ei einsidig eller eindimensjonal handling, og som her gjeld plassering av barn. Det

er ikkje uvanleg å finne slike eindimensjonale tilnærmingar til inkluderande opplæring, og då er plasseringa av barn og elevar i opplæringa ofte det elementet ein tyr til som mest karakteristisk for omgrepet og prinsippet (Norwich, 2008; Vislie, 2003). Den eindimensjonale tilnærminga er enkel, oversiktleg og oftast gjennomførleg, men reduksjonistisk. Den same barnehagestyraren gir i andre samanhengar klart uttrykk for ei langt meir samansett forståing av omgrepet, der til dømes deltaking er eit viktig element.

Omgrepet slik det er forma i Salamanca-erklæringa og forstått i SUKIP-prosjektet er fleirdimensjonalt. Det gjeld både plassering av barn og unge, det sosiale dei deltek i, medbestemming og utbyte dei har av den pedagogiske verksemda. Ut frå den tilnærminga til inkluderande praksisar, kunne formuleringa frå barnehagestyraren utvidast: Alle skal delta på alle arenaer, og der få gode opplevingar, konkrete utfordringar, verte tekne omsyn til, møte meiningsfylt og utbyterik sosial og fagleg aktivitet. Tilsette i barnehage vil vere samde i dette. Dei vil ikkje godta at barn berre skal vere ein stad. Dei skal ha glede og utbyte av å vere der. Det er underforstått, men blir ikkje kopla direkte til forventningane til den inkluderande tilnærminga. Det er ein del av det tause innhaldet i omgrepet, men som må fram i lyset i form av ord, omgrep og tiltak for å tydeleggjere djupna og breidda i ambisjonen og praksisutfordringa i praktiseringa av inkludering. Som eg kjem tilbake til, blir dette ei sak i SUKIP-prosjektet, i samsvar med prosjektet si forståing av omgrepet.

Kvifor merksemd om inkluderande opplæring nett no?

Eit spørsmål er kvifor det først no, nærast tretti år etter Salamanca-erklæringa, i ei melding til Stortinget (Meld. St. 6 (2019–2020) vert gitt omfattande merksemd til prinsippet om at inkluderande (spesialpedagogisk) opplæring ikkje har tilfredsstillande praksisar korkje i barnehage eller skule. Spørsmålet er interessant fordi desse tilstandane har eksistert lenge. Ifølgje Samarbeidsforumet av funksjonshemmedes organisasjoner (SAFO) er dette den åttande stortingsmeldinga om spesialundervisning sidan 1975, utan at desse meldingane har hatt noko å seie for verksemda.

SAFO etterlyser handling.[10] Også deltakarane i SUKIP-prosjektet har synspunkt på tidspunktet og satsinga, men i ei anna retning: «Vi jobber jo med inkludering hele tiden på alle mulige områder, eg vet ikkje kva vi skal forbedre oss på» (kapittel 2 i antologien). Utsegna er klar på at kravet om ein inkluderande praksis er oppfatta, og teken tak i. Samstundes formidlar utsegna uvissa om kva det faktisk handlar om. Det er eit sentralt signal, og gjeld mange.

Det som er kalla den vertikale dimensjonen i inkluderingsomgrepet har stått svakt (Haug, 2021, s. 53). Den gjeld merksemda om og samsvaret i forståing og prioritering av inkluderande opplæring mellom dei ulike nivåa i forvaltningskjeda frå statleg overordna nivå, via Utdanningsdirektoratet, kommunane og andre institusjonseigarar, den enkelte institusjonen og til den opplevde praksisen i barnehagar og skular. Der er det mange brot (Haug, 2021, s. 52–53). Fram til nyleg har det i liten grad vore sett i verk omfattande tiltak for å avklare konsekvensane av dei inkluderande perspektiva, og korleis dei best mogleg skal praktiserast. Det har ikkje vore utvikla handlingsplanar for innføring av inkluderande opplæring med eigne måldokument og finansieringsplanar. Implementeringa av denne tilnærminga til opplæring har vore overlaten til dei lokale aktørane, som har gjort sitt beste ut frå dei føresetnadane dei var gitt. *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderande praksis* tok til i 2020 og er det første omfattande statlege tiltaket på feltet (Utdanningsdirektoratet, 2021). SUKIP-prosjektet er eit unikt forskingsbasert bidrag til denne satsinga, og går i nokså «ulendt og lite utforska terreng».

Realiteten er at verdiane som ligg til grunn for integrerande og seinare inkluderande opplæring har vore omtalte i politiske dokument og læreplanar heilt attende til 1970-åra. Formuleringane har derimot ikkje stilt inkludering som eit absolutt eller klart overordna krav til opplæringa, men hatt noko diffus tyding. Påstanden her er at interessa på overordna statleg politisk plan knytt til omgrepet inkludering har vore meir symbolsk enn reell, og har fungert som eit honnørord. Det er ikkje einestående for norske tilhøve: «Dersom inkludering i all sin kompleksitet er

10 I eit høyringssvar til Meld. St. 6 (2019–2020), https://safo.no/krever-plan-for-full-inkludering gitt 2.3.20.

eit viktig prinsipp, kvifor er omgrepet ikkje gjort til ei einestående sak i politikken? Og kvifor er inkludering så ofte berre omtalt en passant i politikken?» (Hardy & Woodcock, 2015, s. 117, mi omsetjing). Svaret kan vere at inkluderande opplæring ikkje har vore så viktig at det har vorte eit sentralt, tydeleg og overordna politisk krav til praksisen i barnehage og skule som ein kan få inntrykk av, og som SUKIP-prosjektet legg til grunn.

Det er lite sannsynleg at styresmakter eller andre med overordna ansvar for utdanning er negative til inkluderande opplæring. Men inkluderande tilnærming til opplæringa kan føre med seg utfordringar som er vanskelege, kontroversielle og som kan bryte med andre tiltak og verdiar som gjeld opplæringa. Arbeidet i barnehage og skule skal ta mange omsyn, å unngå å gi eit av dei (inkludering) prioritet, kan vere eit svar på det. Florian et al. (2017, s. 12 ff.) gjer døme på den motsetnadsfylte situasjonen opplæringa har stått og står i. Samstundes med søkinga etter inkluderande praksisar for å unngå fragmentering, utanforskap og underprestering, har politikarar vore særs opptekne av kostnadar og resultat i utdanningssystemet. Eit fellestrekk er ein nyliberal agenda, der mellom anna marknadsorientering med konkurranse, frie val og ansvarleg-gjering (*accountability*) har vore sentrale tiltak for å auke det akademiske nivået. Desse to tilnærmingane står ved sidan av kvarandre og konkurrerer om merksemda.

Det enklaste svaret på spørsmålet om kvifor no, er at tilhøva for dei som strevar i barnehagar og skular kan vere oppfatta som ei krise. Ei krise kan initiere endring (Rønning, 2021, s. 10). Dei tydelege meldingane om manglande realisering av inkluderande opplæring, med omfattande negative konsekvensar for mange, kan vere ei forklaring på den auka merksemda. Slik systematisk kritikk har eksistert i snart femti år (sidan 1970-talet) og kan endeleg ha gitt resultat.[11] Ei anna krise bør også lyftast fram. Det er den aukande tendensen til fragmentering og motsetningar mellom folkegrupper, politiske retningar, trusretningar, sosiale klasser og så vidare som gir grunn til uro. Tendensane har vore synlege lenge og med store konsekvensar i fleire land, også hos oss. Å praktisere inkluderande

11 Det bør også kome fram at dei spesialpedagogiske tiltaka var sterkt kritiserte lenge før den tid (Haug, 1999, s. 29 ff.)

barnehage og skule kan vere ei motvekt og førebygging mot desse oppsplittingane og dei motsetningane dei skaper (Florian et al., 2017, s. 13–14). Det har faktisk vore sentralt i norsk utdanningspolitikk sidan «Gjøstein-kuppet»[12] i Stortinget i 1920 som fekk einskapsskulen som følgje; at alle skulle gå i den same folkeskulen og under dei same vilkåra (Telhaug & Mediås, 2003, s. 69).

Person eller miljø

Ovanfor kjem det fram to ulike, men motsette tilnærmingar til verksemda i barnehage og skule. Den eine er dei individuelle omsyna som må takast. Den andre er krava til det samla læringsmiljøet. Desse to ytterpunkta kjem fram i omsynet til barns beste og i eit framlegg om å gjere opplæringa universell.

Det individuelle utgangspunktet gjeld omsynet til «barnets beste», og som gjeld i barnehage og skule.[13] Heimelen er i Grunnlova § 104: «Ved handlingar og i avgjerder som vedkjem born, skal kva som er best for barnet, vere eit grunnleggjande omsyn.» Kva som er eit bestemt barns beste vil vere individuelt, og å avgjere det vil krevje til dels omfattande individuelle granskingar. Omsyna ein må ta for å oppfylle dette kravet kan vere svært forskjellige, og til og med motsette for ulike barn (Eriksen, 2020). Konsekvensen er sjølvsagt at ein også i den inkluderande opplæringa må ha auge for den enkelte, og ikkje berre for heilskapen eller miljøet.

Omsynet til kvaliteten på læringsmiljøet kan drøftast ut frå eit framlegg frå Opplæringslovutvalet som nyttar uttrykket universell opplæring[14] (NOU 2019: 23, s. 612). Omgrepet universell gjeld krav om tilrettelegging på ein slik måte at eit tilbod kan nyttast utan behov for individuell tilpassing eller spesiell utforming, og er meint å passe alle, slik det er formulert

12 Etter framlegg i Stortinget frå Johan Gjøstein (Ap) fekk berre høgare skular som bygde på den sjuårige folkeskulen statsstøtte. Med det fall ordninga med overgang til høgare utdanning etter femte klasse, ei ordning som tente borgarskapet.

13 Omsynet er formulert i barnehagelova § 3 og opplæringslova særleg i kap. 9A, men også andre stader: §§ 1–4, 2–8 og 3–12.

14 Det er meint å erstatte tilpassa opplæring, men er aktuelt også i den samanhengen det her blir drøfta.

i FN-dokumentet *Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne* (Barne- og familiedepartementet, 2013, artikkel 2).

Møtet mellom omsyna til barns beste og universell utforming skaper utfordringar. Det universelle og teoretiske kravet om eit inkluderande læringsmiljø på ei side og dei praktiske utfordringane i at ein har med enkeltindivid å gjere er krevjande. Reite (2020) peikar på at god opplæring aldri vil kunne verte universell, slik at ho gjeld i alle tilfelle. Sjølve undervisninga skjer i møtet mellom elev og lærar, og er ikkje eit fenomen som kan standardiserast eller påleggast å vere universell. Hattie (2009) nyttar uttrykket «visible learning». Med det meiner han at skal du hjelpe nokon med læring, må du sjå dei utfordringane vedkomande har gjennom denne personen sine auge, og handle ut frå det. Det er truleg eit av dei mest innarbeidde og aksepterte prinsippa for god pedagogikk. På same tid har kvaliteten på læringsfellesskapen og læringsmiljøet svært mykje å seie, også for den individuelle trivselen og læringa. Det legg også Hattie (2009, kapittel 11) stor vekt på, i det han omtalar som sin modell for god undervisning og læring.

SUKIP-prosjektet gir ei interessant praktisk tilnærming til korleis møte denne tilsynelatande motsetninga mellom omsynet til individ og fellesskap (kapittel 3 i antologien). Ved ein skule drøfter ressursteamet[15] enkeltelevar, med særleg vekt på dei fagleg lågt-presterande. Dei drøftar korleis desse elevane skal få ei betre opplæring, og det blir sett i verk tiltak. Vegen ut av motseiinga mellom det individuelle og det universelle er å nytte tilhøva som gjeld enkeltelevane til å gjere den ordinære praksisen betre for å møte alle elevane der dei er. Med utgangspunkt i enkeltelevar sine behov utviklar dei praksisar som kan tene grupper av elevar og heile læringsfellesskapen. Ein går frå individ til fellesskap, eller om ein vil, «ja takk, begge deler». Det gir eit vektig argument for systematisk og nøye individuell kartlegging og observasjon, og kombinerer omsyna til enkeltindividet og heile læringsfellesskapen. Å konstruere ei universell opplæring som a priori tener alle uavhengig av behov, vil derimot vere svært komplisert, ressurskrevjande og temmeleg urealistisk.

15 Ressursteamet er samansett av alle lærarane på valt trinn, heile leiinga og PPT-kontakten. To trinn arbeider parallelt i ein toårsperiode. Så byter ein.

Innovasjon

SUKIP-prosjektet er eit innovasjonsprosjekt. Innovasjon tyder fornying, med målsetting om å gjere noko betre. Innovasjonen i SUKIP-prosjektet følgjer ein strategi som samsvarar med statlege retningslinjer og retningslinjene for innovasjonar i Noregs forskingsråd (2018). Arbeidet kombinerer innsats, samarbeid og partnarskap mellom lokale aktørar (barnehage, skule og PPT) og forskingsmiljø. Saman skal dei sikre at tiltaka fører til praksisendring i inkluderande retning og med høg kvalitet. Innovasjonen skal skje gjennom lokale initiativ og handlingar, difor er prosjektet «eigd» av dei to samarbeidskommunane.

Denne statlege innovasjonsstrategien er endra samanlikna med få år tilbake. Då var innovasjonane hierarkiske, ovanfrå-og-ned, som har vore den mest vanlege, med sterk sentralstyring, men med særs usikre utfall (Røvik, 2014). Reformlitteraturen framstiller sentraliserte reformer som svært krevjande (David & Cuban, 2010). Aktørane i SUKIP- prosjektet verdset klart denne lokale forankringa og det lokale initiativet.

Det vesentlege spørsmålet i SUKIP-prosjektet er korleis best mogleg lokalt sette i verk ei inkluderande opplæring. Utfordringa er å skape høge ambisjonar om til praktisk pedagogisk handling. Organisatoriske grep som skil ut enkeltindivid frå fellesskapen samsvarar ikkje godt med kriteria for den inkluderande opplæringa. Det ein står att med som hovudbidrag til å løyse utfordringane er pedagogisk differensiering, forstått som tilpassa opplæring (Haug, 2021). Det er dermed først og fremst personalet som ved pedagogiske tiltak, tilpassingar og strategiar skal finne ut av og løyse dei komplekse mangfaldsutfordringane opplæringa står i. Ei endring som dette er å gjere om rådande tilhøve til noko betre. Det krev nye haldningar og handlingar som igjen føreset endra overtydingar og alternative kompetansar.

På nett dette punktet oppstår det litt forvirring i bodskapen: «Det som kjennetegner prosjektet, er at vi går åpent ut i praksisfeltet uten å være bundet av en bestemt og snever forståelse.» Vidare heiter det: «Det vi derimot i SUKIP-prosjektet har ønsket å studere, er hvordan praksisfeltet jobber med utvikling av en inkluderende praksis» (kapittel 1 i antologien). På same tid har prosjektet valt si tilnærming til og forståing av inkluderande praksisar. Der er målet å redusere ekskludering og

diskriminerande haldningar (kapittel 1 i antologien). Den tilnærminga er framstilt som ein analytisk reiskap som gir eit grunnlag for analysar og forståing av inkluderande praksisar.

Innovasjonsmodell er i tre steg: (1) initiering, statuskartlegging og planlegging; (2) implementering, kontinuerleg analyse, tilbakemelding og justering; (3) avsluttande kartlegging, oppsummerande analyse, vidareføring og formidling. Etter kartlegging skal ein i prosjektet drøfte seg vidare fram til praktiske løysingar. Forskarane møter praksisfeltet ope, men med ei bestemt forståing av inkludering som referanse i analysar og drøftinga. Resultata av SUKIP-prosjektet er i stor grad avhengig av felles drøftingar av praksis, og då er kvaliteten på innsatsen til aktørane avgjerande.

Det krevst både strukturelle og pedagogiske endringar for å kunne kalle opplæringa inkluderande. Det følgjer av David Mitchell (2014, s. 51 ff.) sin formel for inkluderande opplæring: Inkludering = V + O + 5T + S + R + L. Elementa i denne formelen er behovet for *felles visjon* (V), for *organisatoriske endringar* (O), for omfattande *tilpassingar* (T) i opplæringa, for *støtte* (S) både frå eksterne og interne aktørar og institusjonar, for tilgang på *ressursar* og *kompetanse* (R) og for klar og målretta *leiing* (L).

Innovasjonen er definert som samarbeidsforsking, at deltakarane saman skal finne ut av og løyse dei komplekse mangfaldsutfordringane opplæringa står i. Mitchell-formelen ovanfor har vist det, i form av behovet for felles visjonar, ressursar og støtte. Det var også av dei viktige bidraga i den oppsiktsvekkjande reformsuksessen i skulen i Essunga kommune i Sverige. I løpet av nokre få år gjekk den frå å vere ein av dei med lågaste faglege resultat, til å verte ein av dei beste i landet (Persson & Persson, 2012). Så må det takast høgde for at omfattande reformer er prosessar som tek tid (OECD, 1999, s. 51).

Innovasjonen og samarbeidet for inkluderande praksisar gjeld å utvikle ei felles forståing av prinsippa om inkluderande praksisar og korleis utvikle dei i barnehage og skule. Det viktigaste verkemiddelet er personalet og at deira kompetansar og innsats samsvarar med det som er god inkluderande praksis. Både forsking og politikk slår fast at høgt kvalifisert personale er den viktigaste faktoren for å sikre kvalitet i opplæringa. Hattie (2009) viser til omfattande forsking om dette, OECD

understrekar det same (OECD, 2005), og den norske regjeringa slår fast at «for at barnehagebarn og elever skal få den oppfølgingen de trenger, er det viktig med nok kvalifiserte ansatte som kan se dem, gi omsorg og stimulere til lærelyst og utforskertrang» (Meld. St. 6 (2019–2020), s. 22).

Prosjektet er avhengig av samarbeidet mellom dei gruppene av profesjonsutøvarar som tek del. Det trengst også tilføring av ny kunnskap som særleg forskarane kan gi. Forskarane er ikkje berre observatørar, dei gir premissar ut frå sine faglege ståstader. Ein slik modell overlét mykje av ansvaret for utforminga av tiltak i gjennomføringa til profesjonelt skjønn, og handlingsrommet vil vere stort. I denne nettverksorienterte modellen skjer implementeringa i samråd og samarbeid mellom aktørane, som alle har ansvar og kompetanse på området.

Strategien ligg nært opp til «the whole school approach», som er ei tilråding frå Ainscow (2020). Han konstaterer at det er stor forvirring om korleis gå fram for å føre politikken om inkluderande opplæring vidare og framover. Svaret han formidlar byggjer på omfattande erfaringar frå innovasjonar knytt til inkluderande praksisar i mange land. Han argumenterer for det fruktbare i å starte arbeidet innanfrå skulane:

> The framework places schools at the centre of the analysis. This reinforces the point that moves towards inclusion must be focussed on increasing the capacity of local neighbourhood mainstream schools to support the participation and learning of an increasingly diverse range of learners. (Ainscow, 2020, s. 9)

Modellen er todelt. Den eine delen gjeld det som skjer på kvar institusjon, og som inneheld faktorar som dei lokalt rår med. Den andre delen av modellen er relatert til forhold ein lokalt ikkje rår med eller har kontroll over, men som er vesentlege både som legitimering og direkte støtte i innovasjonsprosessen. I ein kommentar til Ainscow kom påstanden: «It is impossible to avoid policy» (Haug, 2020a). Poenget var at politikken set rammer gjennom vedtak som legitimerer tiltak, konstruerer handlingsrommet og støttar iverksetting for praktikarane. Difor bør det vere eit ideologisk og praktisk samsvar mellom dei to delane i modellen.

Utviklinga av inkluderande praksisar i barnehagar og skular vil skje i eit handlingsrom med relativt vage overordna føringar om både kva, korleis og kvifor, slik det er argumentert med ovanfor. Når aktørane skal

utnytte dette handlingsrommet, skaper det både uvisse, uro og motstand, noko erfaringa i prosjektet også viser. Ein del av utfordringane som SUKIP-prosjektet grip tak i, kan relaterast til manglande støtte og legitimering frå nasjonalt politisk nivå, og ei nærare avklaring av kva definisjonar, rammer og praksisar som skal gjelde. Det reflekterer konsekvensen av at korkje dagens lovverk, læreplanar eller rammeplanar gir inkluderande opplæring status som eit absolutt overordna krav til all opplæring, og som praksis skal ha som utgangspunkt.

Ein føresetnad for at personalet skal gjere endringsarbeidet er at dei er godt orienterte om kva endringa går ut på, kvifor den er viktig, at aktørane har støtte, at det er lagt til rette for endringane, at kven som skal ha ansvaret for arbeidet og korleis ein skal gå fram er avklara. I det ligg også at tiltaket må ha legitimitet (Fixsen et al., 2005). Det er eit inntrykk at det i prosjektet er nytta mykje tid og energi til praktiske avklaringar, til å skape og oppretthalde interesse og innsats for prosjektet og til å halde nettverka aktive og problemløysande. Ut frå studiar av innovasjonar er dette slett ikkje uventa. Tvert om; å «smøre» aktørane og prosessane i institusjonelle endringar er nødvendig.

Informasjonen frå prosjektet tyder på at aktørane er vel nøgde med å arbeide med spørsmål som gjeld deira eigen institusjon, og som dei sjølve har kontrollen med. Dersom denne forma for iverksetting av inkluderande praksisar skal gjennomførast i alle kommunar, skular og barnehagar i landet, vil det gå med mykje tid og merksemd. Prosjektet sjølv konkluderer med at innovasjonsmodellen vil vere til nytte for andre forskingsmiljø og kommunar (kapittel 2 i antologien). Spørsmålet er om ressursbruken kan forsvarast, og om det kan tenkjast andre og meir effektive måtar å gå fram på når ein skal skape samarbeid mellom dei involverte instansane om å utvikle ei inkluderande opplæring?

Utbytet av SUKIP-prosjektet

Prosessane i SUKIP-prosjektet har vore komplekse, gått seint og teke lang tid, særleg i starten. Det blir forklart med at prosjektet var initiert og planlagt av forskarane. Aktørane frå barnehage, skule og PPT kom til seinare, og måtte gå inn i eit etablert prosjekt. Det innleiande arbeidet med

å samle deltakarane om målsettinga med prosjektet er både krevjande og viktig, og kan ikkje undervurderast. Det er ei allmenn erfaring i alt innovasjonsarbeid.

Prosjektet gir også perspektiv på tilhøvet mellom forsking og praksis. Boka gir mange døme på positive erfaringar, mange av dei gjeld kvaliteten på prosessane prosjektet har vore gjennom. Det har vore stor interesse, og aktivitetane og engasjementet har vore godt fordelte mellom dei ulike aktørgruppene. Forskarane formidlar at jamleg tilbakemelding og drøfting med deltakarane frå praksisfeltet har gitt dei eit langt meir nyansert syn på praksis, og vore viktige korrektiv:

> Den jevnlige syklusen med tilbakemeldinger og felles refleksjon over de problemstillingene som forskerblikket har festet seg ved, har gitt en helt annen og mer nyansert forståelse av datamaterialet. I noen sammenhenger har disse sløyfene med felles tolkninger og de opplysningene som er kommet fram i ulike oppfølgende intervjuer også korrigert den umiddelbare forståelsen av datamaterialet. Det er derfor grunn til å anta at en tradisjonell forskerrolle hadde ført til uklare og kanskje høyst uriktige konklusjoner. (Kapittel 2 i antologien)

Med denne bakgrunnen er konklusjonen at dette framstår som «en foretrukket forskningsstrategi når det gjelder å studere praksis». Det er litt overraskande, fordi det overordna kravet til forskingsstrategiar er at dei må stå i relasjon til dei forskingsproblema ein studerer. Difor vil det ikkje vere mogleg på førehand å konkludere med kva som er «best». Konklusjonen om at dette samarbeidet om innovasjon gir forskningsmiljøa verdifull praksiskunnskap til nytte både i vidare forsking og undervisning, står derimot fast.

Uttalen om praksisfeltet sitt utbyte av prosjektet er meir avmålt: «Flere aktører på ulike nivå i praksisfeltet har sett nytten av å ha et forskningsfaglig utenfrablikk på egen praksis og praksisutvikling» (kapittel 2 i antologien). Relasjonen til forsking i praksisfeltet er generelt komplisert, så eit slikt resultat er ikkje uventa.

Arbeidet med inkluderande praksisar i barnehage og skule har identifisert mange og sentrale område som har relevans for omgrepet inkludering. Det mest interessante, slik eg ser det, er den store vekta som det er lagt på utbyte for barn og unge av inkluderande praksisar i leiken i barnehagen og

i den faglege læringa i skulen. Det er ei sterk understreking av og tilslutning til at den pedagogiske målsettinga med barnehage og skule om at barn og unge skal ha gode vilkår for utvikling og læring, også er ei sentral målsetting for inkluderande praksis. Det er slik dei samtidige utfordringane om inkluderande opplæring og høgt fagleg utbyte møtest.

Referansar

Ainscow, M. (2020). Promoting inclusion and equity in education: Lessons from international experiences. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6*, 7–16. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1729587

Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2004). Understanding and developing inclusive practices in schools: a collaborative action research network. *International Journal of Inclusive Education, 8*(2), 125–139. https://doi.org/10.1080/1360311032000158015

Barne- og familiedepartementet. (2013). *Konvensjon om rettighetene til mennesker med nedsatt funksjonsevne*. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/konvensjonen/id724096/

Barnehageloven. (2005). *Lov om barnehager* (LOV-2005-06-17-64). Lovdata. https://lovdata.no/lov/2005-06-17-64

Barneombudet. (2017). *Barneombudets fagrapport 2017. Uten mål og mening. Elever med spesialundervisning i grunnskolen*. Barneombudet.

David, J. L., & Cuban, L. (2010). *Cutting through the hype. The essential guide to school reform*. Harvard Education Press.

Det kongelige kirke- utdannings- og forskningsdepartement. (1996). *Læreplanverket for for den 10-årige grunnskolen*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

Emanuelsson, I. (1995). Integrering og konsekvensar av integreringsideologien. I P. Haug (Red.), *Spesialpedagogiske utfordringar* (s. 94–108). Universitetsforlaget.

Eriksen, E. (2020). *Prinsippet om barn(et)s beste i barnehage(kon)tekster* [Doktorgradsavhandling, UiT Norges arktiske universitet]. UiT Munin. https://hdl.handle.net/10037/19835

Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blase, K. A., Friedman, R. M. & Wallace, F. (2005). *Implementation research: A synthesis of the literature*. University of South Florida. https://nirn.fpg.unc.edu/resources/implementation-research-synthesis-literature

Florian, L. & Black-Hawkins, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal, 37*(5), 813–828. https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096

Florian, L., Black-Hawkins, K. & Rouse, M. (2017). *Achievement and inclusion in schools* (2. utg.). Routledge.

Forskningsrådet. (2018). *Innovasjon i offentlig sektor. Forskningsrådets strategi 2018–2023*. Norges forskningsråd.

Grunnlova. (1814). *Kongeriket Noregs grunnlov* (LOV-1814-05-17). https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17-nn

Göransson, K. & Nilholm, C. (2014). Conceptual diversities and empirical shortcommings – a critical analysis of research on inclusive education. *European Journal of Special Needs Education, 29*(3), 265–280. https://doi.org/10.1080/08856257.2014.933545

Hansen, O. & Qvortrup, L. (2013). Inklusion i Danmark – hvilke konsekvenser har begrepsdefinitioner for den pædagogiske praksis? *Paideia*, (5), 8–19.

Hardy, I. & Woodcock, S. (2015). Inclusive education policies: Discourses of difference, diversity and deficit. *International Journal of Inclusive Education, 19*(2), 141–164. https://doi.org/10.1080/13603116.2014.908965

Hattie, J. (2009). *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement.* Routledge.

Haug, P. (1999). *Spesialundervisning i grunnskulen. Grunnlag, utvikling og innhald*. Abstrakt.

Haug, P. (2016). Ein likeverdig skule i framtida? Om dei som strevar i skulen. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk og kritikk, 2*, 64–77. https://doi.org/10.17585/ntpk.v2.273

Haug, P. (Red.). (2017). *Spesialundervisning. Innhald og funksjon*. Samlaget.

Haug, P. (2020a). It is impossible to avoid policy. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 6*(1), 17–20. https://doi.org/10.1080/20020317.2020.1730092

Haug, P. (2020b). Tilpassa opplæring. I M. H. Olsen & P. Haug (Red.), *Tilpasset opplæring* (s. 11–40). Cappelen Damm Akademisk.

Haug, P. (2021). *Spesialundervisning. Ei innføring*. Samlaget.

Haug, P. (2022). Ideal og realitet i spesialundervisninga. I H. Thuen, S. Myklestad & S. Vik (Red.), *Pedagogikkens ide og oppdrag* (s. 103–122). Fagbokforlaget.

Hausstätter, R. S. (2013). «20-prosentregelen» – omfanget av spesialundervisning i norske skoler. *Spesialpedagogikk*, *6*. https://utdanningsforskning.no/artikler/20-prosentregelen---omfanget-av-spesialundervisning-i-norske-skoler/

Hedegaard-Sørensen, L. (2022). Inklusion i fagene. *Pædgogisk indblik*, (15), 1–36.

Kirke- og undervisningsdepartementet. (1971). *Innstilling om loveregler for spesialundervisning m.v*. Kirke- og undervisningsdepartementet.

Kunnskapsdepartementet. (2006). *Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*. Akademika [distributør].

Meld. St. 6 (2019–2020). *Tett på-tidlig innstas og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/

Mitchell, D. (2005). Sixteen propositions on the contexts of inclusive education. I D. Mitchell (Red.), *Contextualizing inclusive education. Evaluating old and new international perspectives* (s. 1–21). Routledge.

Mitchell, D. (2014). *What really works in special and inclusive education: Using evidence-based teaching strategies* (2. utg.). Routledge.

Nilholm, C. & Göransson, K. (2017). What is meant by inclusion? An analysis of European and North American journal articles with high impact. *European Journal of Special Needs Education, 32*(3), 437–451. https://doi.org/10.1080/08856257.2017.1295638

Nordahl, T. mfl. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge. Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Fagbokforlaget.

Norwich, B. (2008). Dilemmas of difference, inclusion and disability: International perspectives on placement. *European Journal of Special Needs Education, 23*(4), 287–304. https://doi.org/10.1080/08856250802387166

NOU 2019: 23. (2019). *Ny opplæringslov*. Kunnskapsdepartementet. https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-23/id2682434/

OECD. (1999). *Inclusive education at work*. https://doi.org/10.1787/9789264180383-en

OECD. (2005). *Teachers matter. Attracting, developing and retaining effective teachers*. https://doi.org/10.1787/9789264018044-en

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa* (LOV-1998-07-17-61). https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61

Persson, B. & Persson, E. (2012). *Inkludering och måluppfyllelse: Att nå framgång med alla elever*. Liber.

Pontoppidan, E. (1737). *Sandhed til Gudfryktighed*. Udi det kongelige Wäysenhuses bogtrykkeri. Og på dets forlag.

Reite, G. N. (2020). Frå tilpassa til universell opplæring. *Bedre skole*, (2). https://utdanningsforskning.no/artikler/2020/fra-tilpassa-til-universell-opplaring/

Riksrevisjonen. (2010). *Riksrevisjonens undersøkelse av spesialundervisningen i grunnskolen*. https://www.stortinget.no/no/Saker-og-publikasjoner/Saker/Sak/?p=49697

Rønning, R. (2021). *Innovasjon i offentlig sektor. Innover eller bli innovert*. Universitetsforlaget.

Røvik, K. A. (2014). Reformideer og deres tornefulle vei inn i skolefeltet. I K. A. Røvik, T. V. Eilertsen, & E. M. Furu (Red.), *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering* (s. 13–50). Cappelen Damm Akademisk.

Telhaug, A. O. & Mediås, O. A. (2003). *Grunnskolen som nasjonsbygger. Fra statspietisme til nyliberalisme*. Abstrakt forlag.

Utdanningsdirektoratet. (2014). *Veilederen spesialundervisning*. https://www.udir.no/laring-og-trivsel/spesialpedagogikk/spesialundervisning/Spesialundervisning/

Utdanningsdirektoratet. (2021). *Kompetanseløftet for spesialpedagogikk og inkluderende praksis*. https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/lokal-kompetanseutvikling/kompetanseloftet-for-spesialpedagogikk-og-inkluderende-praksis/website:

Vislie, L. (2003). From integration to Inclusion: Focusing global trends and changes in the western European societies. *European Journal of Special Needs Education, 18*(1), 17–35. https://doi.org/10.1080/0885625082000042294

Forfatteromtale

Christine Holtar Arnholt er spesialpedagog og logoped og har hatt ulike roller i kommunal sektor de siste 13 årene. Hun var ansatt som pedagogisk-psykologisk rådgiver i PP-tjenesten mens SUKIP-prosjektet pågikk og fungerte som tjenestens representant i prosjektet. Arnholt har deltatt i flere interne utviklingsprosjekter som har til hensikt å styrke relasjoner og samarbeid mellom det spesialpedagogiske og det allmennpedagogiske feltet, blant annet i PP-tjenestens prosjekt «Tett på barnehager» og «Språkbyen».

Marion Stava Bjørgan er pedagogisk-psykologisk rådgiver i PP-tjenesten, med 10 års erfaring. Hun har master i Kultur-sosial- og samfunnspsykologi, og har et engasjement for PP-tjenestens muligheter innenfor organisasjonsutvikling og systemarbeid for å jobbe forebyggende og for inkludering. Hun har vært med på å utforme kommunens prosedyrer for tidlig intervensjon ved bekymringsfullt skolefravær, utviklet modellen SNT og skrevet en håndbok for skoler om temaet. Bjørgan har inngått i forskergruppen i SUKIP med rollen som kommunal prosjektleder. Hun er også leder for prosjektet «Tett på barnehager», som er en videreføring av SUKIP.

Peder Haug er professor emeritus i pedagogikk ved Institutt for pedagogikk, Høgskulen i Volda. Han er utdannet Cand. Paed fra Universitetet i Oslo og har doktorgrad i pedagogikk fra Stockholm Universitet. Han har arbeidet ved Høgskulen i Volda siden 1976, men med lengre engasjement ved Senter for barneforsking NTNU, Norges forskningsråd, Universitetet i Stavanger, Skolverket i Sverige og Uppsala Universitet. Han har gitt ut en rekke bøker og artikler om tema som gjelder barnehage, skole, lærerutdanning og spesialundervisning.

Lotte Hedegaard-Sørensen er lektor og Ph.D. i inkludering og spesialpedagogikk på Århus Universitet, Dansk Institut for Pædagogik og

Uddannelse i Danmark. Hun har i en årrække forsket på læreres praksis og læreres faglige selvforståelse – i både allmenn- og spesialpedagogiske læringsmiljøer. Forskningstilgangen er etnografisk og kombinerer praksisnærhet med en interesse for samfunnsmessige, kulturelle og politiske rammer. I de senere år har hun vært opptatt av sammenhengen mellom undervisningen (også i fag) og inkludering og spesialpedagogikk og i den forbindelse om mulighetene for å inkludere elever i undervisningsutvikling. I SUKIP-prosjektet har Lotte Hedegaard-Sørensen vært ekstern ekspert i internasjonal referansegruppe.

Siv Hillesøy er seniorrådgiver ved avdeling for fagstrategi og kunnskapsmegling ved Statped. Hun er utdannet barnehagelærer og har en doktorgrad i utdanningsvitenskap fra Universitetet i Stavanger. Hennes forskningsinteresse er rettet mot barns deltakelse i jevnaldringsfellesskap i barnehager og hvordan de voksne som er rundt barna kan legge til rette for slik deltakelse. Hun har inngått i forskergruppen i SUKIP-prosjektet og har vært særlig involvert i et av barnehageprosjektene.

Simona Jonassen er leder i PP-tjenesten og har mange års erfaring som PP-rådgiver. Hun har en master i psykososiologi og har videreutdanning for ledere i PP-tjenesten. I sitt arbeid har hun vært opptatt av å fremme inkludering og en helhetlig tilnærming til barn og unge gjennom organisasjonsutvikling internt i PP-tjenesten, i skoler og barnehager, og i det kommunale systemet. I SUKIP-prosjektet har Jonassen vært kommunal prosjektleder og del av prosjektets forskergruppe.

Anne Martens Meyer er spesialpedagog i kommunens spesialpedagogiske støttetjeneste. Hun er utdannet barnehagelærer med videreutdanning i spesialpedagogikk, og jobber nå som utøvende spesialpedagog og som saksbehandler. I SUKIP-prosjektet har Meyer vært den spesialpedagogiske støttetjenestens representant i en av prosjektbarnehagene, og hun deltar nå i PP-tjenestens prosjekt «Tett på barnehager».

Marit Mjøs er lærer og spesialpedagog med mangeårig undervisnings-, veileder- og ledererfaring fra spesialskole og kompetansesenter. Fra 2014

har hun som førsteamanuensis i pedagogikk ved NLA Høgskolen arbeidet med spesialpedagogikk innen bachelor- og masterutdanning, og videreutdanning for PP-tjeneste, lærere og skoleledere med hovedfokus på inkludering og innovasjon. Ledelsen av SUKIP-prosjektet kan sees som en oppfølging av hennes PhD-arbeid om spesialpedagogikkens rolle når det gjelder inkludering og tilpasset opplæring for alle elever, der forholdet mellom det allmennpedagogiske og det spesialpedagogiske sees i sammenheng.

Vegard Moen er førsteamanuensis i spesialpedagogikk ved Institutt for grunnskolelærerutdanning og spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger. Han har doktorgrad i spesialpedagogikk med særlig vekt på organisasjons- og utviklingsarbeid i kommunesektoren. Pågående forskningsområder er spesialpedagogisk kunnskapsutvikling og vilkår for tilpasset opplæring. Han har inngått i forskergruppen i SUKIP-prosjektet og har vært særlig invovlert i innovasjonsarbeidet i en av skolene.

Stein Erik Ohna er professor i spesialpedagogikk ved Institutt for grunnskolelærerutdanning og spesialpedagogikk ved Universitetet i Stavanger. Han underviser og veileder studenter ved master- og doktorgradsprogrammet. Forskningen er rettet mot spesialpedagogiske emner og inkluderende pedagogikk med et særlig fokus på vilkår for deltakelse i barnehage, grunnskole og videregående opplæring. Han har inngått i forskergruppen i SUKIP-prosjektet, og har i den forbindelse særlig fulgt innovasjonsarbeidet i en av barnehagene.

Kristian Øen er lærer og spesialpedagog med mange års erfaring fra grunnskolen, alternative opplæringstilbud og som seniorrådgiver i Statped. Øen jobber på NLA Høgskolen med oppgaver innen spesialpedagogikk på bachelor- og masternivå. Han er også sterkt involvert i eksternt arbeid knyttet til de desentraliserte ordningene for kompetanseutvikling. Kristian har som deltaker i forskergruppen vært særlig involvert i et av skoleprosjektene i SUKIP. I tillegg har han gjennomført et Ph.d.prosjekt innenfor SUKIP-prosjektet, der tematikken er «Inkludering i møte med utfordrende atferd».